



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
CAMPUS DE ARIQUEMES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-DECED
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ANDREIA SCHNEIDER VIEIRA DE SOUZA

**ANÁLISE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO EM UMA
ESCOLA POLO EM ARIQUEMES-RONDÔNIA**

ARIQUEMES/RO
2014

ANDREIA SCHNEIDER VIEIRA DE SOUZA

**ANÁLISE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO EM UMA
ESCOLA POLO EM ARIQUEMES-RONDÔNIA**

Monografia apresentada ao curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, com requisito parcial para obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia. Sob a orientação da Prof. (a) Esp. Márcia Patrícia Ângela.

ARIQUEMES/RO
2014

Dados de publicação internacional na publicação (CIP)
Biblioteca setorial 06/UNIR

S719a

Souza, Andreia Schneider Vieira de.

Análise curricular da educação do campo: um estudo em uma escola polo em Ariquemes - Rondônia. / Andreia Schneider Vieira de Souza. Ariquemes-RO, 2014.

63 f.

Orientador (a): Prof.(a) Esp. Márcia Angela Patrícia.

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) Fundação Universidade Federal de Rondônia. Departamento de Ciências da Educação, Ariquemes, 2014.

1. Homem do campo - Educação. 2. Grade curricular – Educação do campo. 3. Formação de professores. I. Fundação Universidade Federal de Rondônia. II. Título.

CDU: 37.018.51:374

Bibliotecária Responsável: Danielle Brito Silva, CRB: 11-766.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
CAMPUS DE ARIQUEMES**

Criado pela Resolução 006/CONSUN, de 16 de maio de 2007
Av. Tancredo Neves, 3450 - Centro/ Ariquemes-RO / Cep: 76.872-848
Fone/Fax: (69) 3535-3563/ E-mail: campusariquemes@unir.br

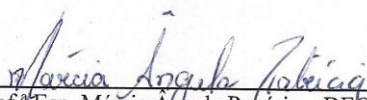
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - DECED

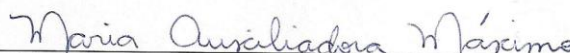
ANDREIA SCHNEIDER VIEIRA DE SOUZA

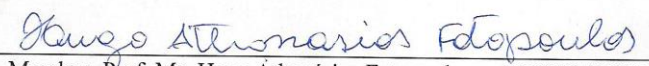
**ANÁLISE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO
EM UMA ESCOLA POLO EM ARIQUEMES- RONDÔNIA.**

Monografia apresentada ao curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Banca Examinadora


Prof.^a Esp. Márcia Ângela Patrícia – DECED/UNIR


Membro: Prof.^a Ms. Maria Auxiliadora Máximo – DECED/UNIR


Membro: Prof. Ms. Hugo Athanásios Fotopoulou: – DECED/UNIR

Ariquemes-RO, 29 de Julho de 2014.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos vão primeiramente a Deus por me permitir estar realizando este trabalho tão importante na minha vida. Agradeço também;

A minha filha Fernanda que me faz acreditar que posso alcançar meus objetivos, enquanto estudante, profissional, cidadã e também como mãe, essa pessoinha tão importante na minha vida e também ao apoio e incentivo do meu esposo Romildo.

Aos meus pais Gumerindo e Maria e aos meus irmãos Tatiane, Allan e John, por ser presentes na minha vida e que amo muito.

A minha professora e orientadora Márcia pela parceria e dedicação na realização deste trabalho importantíssimo para minha formação acadêmica.

A UNIR por oferecer este curso para mim e também para tantos colegas da classe trabalhadora que não tiveram a chance de fazer um curso de graduação antes, por dificuldades financeiras ou adversas.

A todos os meus professores desde o primário até o momento da graduação, sendo que todos eles foram peças-chaves para a minha formação, enquanto estudante da escola pública e acadêmica da universidade pública de Rondônia.

Enfim, aos meus amigos e colegas da turma de pedagogia do ano de 2010, pela convivência e amizade nestes anos de formação acadêmica.

Á todos, meus sinceros agradecimentos....

RESUMO

O contexto histórico da educação do campo demonstra o descaso com que os povos do campo foram tratados de um modo geral e especificamente quanto as questões educacionais. Desta forma, o termo educação do campo nasceu das diversas lutas por políticas públicas. Teve como participação ativa o movimento dos trabalhadores sem-terra, na garantia de seus direitos usurpados ao longo dos tempos, no entanto, a educação ofertada para essa população continua sendo um modelo urbano transplantado para o campo. Assim, esta monografia tem por objetivo analisar a adaptação curricular da educação do campo. Para tal intento, realizou-se em primeiro uma pesquisa bibliográfica, fundamentando-se em autores renomados como Caldart (2012), Fernandes (2002), Saviani (2005) e Sacristán (2008) dentre outros. Assim como, na Legislação, sendo LDB 9.394/96, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo que estabelece a Resolução CNE/CEB 1/2002 e a Resolução Nº 2, 2008. Ressaltando também o caderno de subsídios que propõe referências para uma política nacional de educação do campo. No segundo momento realizou-se a pesquisa de campo em uma escola municipal pertencente ao município de Ariquemes/Rondônia. Os sujeitos da pesquisa foram dois técnicos da SEMED, que acompanham as escolas do campo, três professoras pedagogas atuante em sala de aula, coordenadora pedagógica e cinco alunos do 5º ano. O instrumento de coleta de dados se deu por meio de entrevistas guiada por questionários semiestruturados. Com o objetivo de responder ao seguinte questionamento: como está acontecendo a adaptação curricular para a educação do campo? Após análise da pesquisa constatou-se que o currículo que está sendo implantado na educação do campo, é um currículo urbano, e ainda com professores sem formação específica para trabalhar com essa realidade.

Palavras-chave: Educação do campo, Adaptação curricular, Formação de professores.

ABSTRACT

The historical context of field education shows contempt for the people of the countryside were treated in general and specifically regarding educational issues. Thus, the term rural education was born the various struggles for public policy. Had active participation as the movement of landless workers, the guarantee of their rights usurped over time, however, the education offered to this population remains an urban model transplanted to the field. Thus, this thesis aims to analyze the curricular adaptation of rural education. For this purpose, was held first a literature search, basing himself in renowned authors as Caldart (2012), Fernandes (2002), Saviani (2005), and Sacristan (2008) among others. Just like in the legislation, with LDB 9.394/96, the Operational Guidelines for Basic Education in Schools Field establishing the CNE / CEB 1/2002 and Resolution No. 2, 2008. Noting also the book of subsidies that proposes references for a national education policy field. In the second phase was held on field research in a public school in the municipality of Porto Velho Rondônia. The subjects were two technical SEMED the accompanying rural schools, three educators acting teachers in the classroom, educational coordinator and five students of the 5th year. The instrument for data collection was through semi-structured interviews guided by questionnaires. Aiming to answer the following question: what is happening to curriculum adaptation for field education? After analysis of the research it was found that the curriculum that is being implemented in the education field, is an urban curriculum and with teachers without specific training to work with this reality.

Keywords: Rural education, curriculum adaptation, training of teachers.

LISTA DE SIGLAS

CBAR	Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
ETA	Escritório Técnico de Agricultura Brasil – Estados Unidos
EUA	Estados Unidos da América
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

Sumário

1 INTRODUÇÃO	8
2 CONTEXTO TEÓRICO E HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	11
2.1 O percurso história da educação do campo no Brasil	11
2.2 Marcos Legais e determinantes políticos na idealização da Educação do Campo.....	16
2.3 Educação do campo: Definições	21
2.4 O currículo para a Educação do Campo.	24
2.5 Teoria Histórico Crítica aplicada à Educação do Campo.	27
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	31
3.1 Um pouco do histórico da escola pesquisada	31
3.2 Como aconteceu a pesquisa.....	35
4 ANÁLISE E DISCUÇÃO	36
4.1 Entrevistas com os técnicos que acompanham as escolas do campo	36
4.2 Relato e análise das entrevistas com as professoras e Coordenadora Pedagógica.....	37
4.3 Dialogando com os alunos	52
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIA	59
APÊNDICE1	62
APÊNDICE 2.....	62
APÊNDICE 3.....	62

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar de que forma está acontecendo a adaptação curricular para a educação do campo. Dito de outro modo, o objetivo do trabalho é procurar através da pesquisa, averiguar se o modelo de educação que está sendo implantado para os povos do campo, vem respeitando e incorporando no seu currículo escolar as diversas peculiaridades do campo como: cultura, contextos históricos, economia e suas diversidades sociais.

O interesse sobre o tema surgiu por ter morado no campo e estudado na escola do campo, da 1° até a 8° série, como era denominado até pouco tempo. E, esse desejo se configurou através da disciplina que trata do currículo, ministrada pela professora Marcia Ângela Patrícia.

Identificou-se que a educação rural no Brasil começou a partir de 1549, com a catequização dos índios pelos padres jesuítas. Sendo que a catequização tinha o interesse de impor a estes povos a cultura do homem branco, que era o trabalho, pois os índios eram vistos como improdutivos. Em 1759 a catequização chega ao fim com a expulsão dos padres jesuítas. A partir desta data o ensino era voltado apenas para as elites da época, sendo que a classe trabalhadora rural foi excluída do processo de ensino.

Somente a partir do ano 1930 no governo de Getúlio Vargas que a educação para o campo começa a dar seus primeiros passos isso aconteceu porque com a Revolução Industrial houve um intenso processo de migração do campo para a cidade. Com isso a educação para o meio rural não aconteceu para atender a necessidade do trabalhador e sim da elite agrária que necessitava de sua mão de obra.

O contexto histórico da educação do campo tem a participação ativa do MST, tendo principal representante Caldart (2002), neste contexto se buscava uma educação que pudesse atender a realidade do meio rural, tendo participação na luta pela articulação por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em 1998. Anterior a essa data tem a criação da LDB 9.394/96, sendo que em seu Art. 28 estabelece sobre a organização da educação do campo. Os dois momentos relatados dão início ao um novo rumo em termos legais para a educação dos povos campo.

Consequentemente foram criados outros documentos direcionados a educação do campo, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do

Campo, (Resolução CNE/CEB 1/2002). Onde se responsabilizava as esferas do governo do compromisso educacional para o meio rural. Anos após foi criada a Resolução Nº 2 de abril de 2008, que foi praticamente sistematizado e ampliado o que já estava instituído inclusive na LDB 9.394/96 e acrescentado a Resolução citada de 2002. Sendo que nesta resolução a mesma trata da organização escolar, enquanto estrutura física, da formação do educador, sobre as modalidades de ensino que a escola do campo deve oferecer, como também o respeito e a valorização enquanto escola, as diversidades culturais, econômicas e sociais destas populações.

A partir dessa perspectiva, o sentido educacional para os povos do campo deve ter a essência de garantir direitos educacionais. Sendo assim, essa educação, conforme Brandão e Ferreira (2011) deve contribuir com a construção coletiva do resgate a identidade do homem do campo, criando um sentimento de pertença aos grupos sociais. O que permite que os alunos compreendam que campo e cidade se complementam e que, nenhum é melhor que o outro.

Ao falar sobre o universo do campo, Fernandes (2002, p. 63), diz que “o campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem seu lugar, a sua identidade cultural”. Com esta afirmativa o autor exprime que o campo é território de vidas, vidas essas que inclui a do camponês agricultor, do indígena, do caboclo, do ribeirinho e acima de tudo é lugar de educação para que estes povos sejam autônomos de seu destino, enquanto cidadãos atuantes na sociedade.

Para cumprir tal objetivo cabe primar por um currículo que considere toda gama de conhecimento dos povos do campo, bem como possibilitar uma adaptação curricular para estes. Lima (2007, p. 20) afirma que “um currículo para a formação humana é aquele orientado para a inclusão de todos ao acesso dos bens culturais e ao conhecimento, está, assim, a serviço da diversidade”. O que propõe a amplitude do currículo diante da diversidade dos conhecimentos, da diversidade dos seus alunos e das novas tecnologias que vão surgindo a cada dia. Com isso, os alunos devem estar socializando e vivenciando tanto na teoria quanto na prática essas propostas para que assim, ocorra o desenvolvimento humano do educando.

Desta forma esta monografia expõe a pesquisa em quatro seções, a primeira conta esta introdução. A segunda seção apresenta o referencial teórico, abordando em primeiro lugar o contexto histórico, o que permite ter uma visão de como a educação do campo sempre fora marginalizada pelos que dominam, logo após,

apresenta-se a legislação pertinente à temática, o currículo para essa temática também é apresentado nesta seção e finalmente apresenta-se a teoria histórico-crítica como uma forma de possibilitar uma educação voltada para os trabalhadores do campo.

Na seção três exibe a metodologia da pesquisa, apresentando também a identificação da escola pesquisada e seu contexto histórico. Na seção quatro, contempla a análise das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa. Por último apresenta-se as considerações finais.

2 CONTEXTO TEÓRICO E HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Nesta seção apresenta-se o referencial teórico, no primeiro momento aborda-se o contexto histórico da educação do campo, o que permite ter uma visão do descaso diante da educação do campo ao longo do tempo. Em seguida apresenta-se as bases legais sobre a temática. As definições de currículo também são apresentadas bem como se proceder as adaptações curriculares e finalmente apresenta-se a teoria histórico-crítica como uma possibilidade pedagógica que se aproxima das questões da classe trabalhadora, no caso aqui, do campo.

2.1 O percurso história da educação do campo no Brasil

O contexto de educação rural no Brasil pode ser entendido a partir de 1549 com chegada da Companhia de Jesus da ordem religiosa da Igreja Católica, formada de padres jesuítas. Em que o ensino se caracterizava na catequização dos índios através da fé católica.

Os padres jesuítas tinham o interesse de transformar o índio em homem dito civilizado, e com isso havia a necessidade desta transformação através do ensino afim de introduzir na cultura indígena hábitos do homem branco e, como exemplo disso, tem o trabalho, uma vez que, os indígenas eram vistos como improdutivos. Para Neto e Maciel:

O Projeto Educacional Jesuítico não era apenas um projeto de catequização, mas sim um projeto bem mais amplo, um projeto de transformação social, pois tinha como função propor e implementar mudanças radicais na cultura indígena brasileira (2008, p.1).

A catequização aos índios era uma alternativa que se tinha para difundir a fé cristã, com intuito de tentar inserir o ideal da cultura do europeu no modo de vida dos povos nativos, visto que, os modos de vida da cultura dos índios não os beneficiavam em nada para o trabalho. A educação era passada para a aristocracia daquela época, “voltada ao ensino de humanidades clássicas” (MACHADO, 2008, p.33).

Após a expulsão dos padres jesuítas em 1759, pelo marquês de Pombal, a catequização para os indígenas chega ao fim, e durante esse período não houve

progresso na educação, podendo dizer que ficou estacionada, mesmo para atender a elite agrária. Após a era pombalina, com “a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil em 1808”, (MACHADO, 2008, p. 33), é retomada a educação para atender as elites daquela época. E em contrapartida, a educação não é pensada e nem passada para as classes menos favorecidas, o que é mais agravante na área rural, não havia nenhuma preocupação em instruir o trabalhador, sendo o mesmo visto como uma ferramenta de trabalho.

Ainda neste período de colonização, com o intuito de atender os interesses das elites agrárias “o reino criou, em 1812, cursos de agricultura na Bahia e no Rio de Janeiro”, (MACHADO, 2008, p. 33). Assim, formaria pessoas da elite para atuar no setor agrícola e desenvolver a economia, visto que essa economia gerava riquezas, assim a elite precisava de pessoas qualificadas para atuar no setor.

Com o fim do império em 1889, a educação rural na República Velha ainda estava voltada para atender a classe dominante, uma vez que, para a classe trabalhadora não pensada, “as mudanças em torno da educação rural durante a Primeira República (1889-1930) não tiveram êxito”. (MACHADO, 2008, p.42). A classe dominante rural não tinha nenhum interesse que a população rural tivesse o acesso à educação que eles tinham, pois sendo a classe trabalhadora instruída, seria como uma ameaça ao seu poder de dominância e da exploração do trabalho, o que de certa forma continua acontecendo. Uma vez que, a educação torna o homem ciente de seus direitos e o instrui para novos caminhos de liberdade enquanto ser explorado.

Já na Era Vargas entre 1930 – 1945 a educação para a área rural começa dar seus primeiros passos, isso aconteceu porque com a revolução industrial houve um intenso processo de migração do campo para a cidade. Diante da realidade que estava acontecendo à elite agrária, o governo começa a se mobilizar para levar educação para a população rural, com o interesse de tentar frear a migração, a ideia era de criar uma escola adaptada as exigências da área rural e oferecer uma formação para o meio de produção. Machado aponta que:

Como a preocupação da elite nacional em manter o homem no campo estava diretamente vinculada a questões políticas e econômicas, o Ruralismo Pedagógico não promoveu as mudanças reais propostas por seus idealizadores, o que pode ser evidentemente comprovado pela diminuição da população do meio rural e o aumento constante da população urbana (2008, p. 45).

O programa educacional tinha o interesse em fixar o homem no campo, porém, era voltado para atender os interesses da elite agrária e não beneficiava os interesses da classe trabalhadora, com isso a população rural procurava buscar na cidade, uma educação que proporcionaria os seus anseios por melhores condições de vida e também a busca por emprego.

Ainda no período da ditadura, durante o Estado Novo, o governo de Vargas cria em 1937, a “Sociedade Rural, a qual tinha como maior objetivo expandir o ensino e preservar o folclore rural” (MACHADO, 2008, p. 46). Essa ideia de educação procurava reforçar a cultura local, com o objetivo de fazer com que as classes pobres permanecessem enraizadas no campo, pelo interesse da classe burguesa agrária, o modelo de educação buscava a cultura da realidade camponesa.

No período getulista foi criado o Ministério da Educação, como o governo idealizava a economia que era um fator resultante do desenvolvimento industrial, a maior parte das escolas se encontrava nas cidades, enquanto as escolas rurais eram poucas e ainda eram vistas como inferiores às urbanas (MACHADO, 2008).

Após a era getulista, em 1946, o novo governo tem a preocupação de mudar o cenário na educação rural e principalmente tentar acabar com o analfabetismo que existia. Com isso, é criado em 1947 “um movimento de educação popular denominado Campanha de educação de Adultos” (MACHADO, 2008, p. 49). Este movimento vai funcionar na verdade três anos mais tarde, tinha por finalidade tentar acabar com o analfabetismo da população e contribuir para melhores condições de vida e econômica no meio rural, pois o analfabetismo neste período era muito grande devido à população não ter acesso à educação, como pode ver que era a elite agrária quem tinha direito a educação, enquanto para a classe trabalhadora, a educação foi começar a ser pensada bem mais tarde.

Com o fim da segunda guerra mundial o governo americano tem interesse em impor domínio político e econômico em outros países, com isso o governo brasileiro firma relações para tentar mudar o cenário educacional em que se encontrava a realidade do campo. Os programas de extensão rural foram:

Em 1947 foi criada a “Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais” (CBAR), órgão integrante do Ministério da Agricultura. Em 1953 foram firmados novos tratados de cooperação técnica entre Brasil e EUA que resultaram na “Campanha Nacional de Educação Rural” (CNER) e no “Escritório Técnico de Agricultura Brasil – Estados Unidos (ETA)” (SANTOS, 2011, p. 111, grifos do autor).

Esses programas não trouxeram muito desenvolvimento para a educação rural em si, pois não era diferenciado do ensino urbano, o que diferenciava era qualidade do que se ensinava e, ainda não valorizava a dinâmica da realidade e muito menos a metodologia educativa voltada para o professor da área rural.

Em 1964 é imposto o Regime Militar no país, neste período a educação rural não caminhou, o novo governo não tinha interesse em investir na educação do homem do campo, com isso todos os programas que vinham sendo implantado foram extintos. Sobre o regime militar Nascimento expõe:

Pode-se afirmar com veemência que o Golpe Militar de 1964 se tornou o divisor de águas fazendo com que todas as conquistas no setor educacional, bem como, dos movimentos sociais do campo entrassem em tempos de refluxo. Foram 20 anos de amordaçamento e de extinção dos movimentos educacionais, culturais e sociais (NASCIMENTO, 2005, p.153).

As populações rurais tiveram muitas perdas educacionais, o pouco que tinham passou a não existir. Assim, o campo passou a ser esquecido e sem esperanças educacionais. Em contrapartida, para a cidade houve a preocupação em criar escolas tecnicistas, para formar mão-de-obra especializada para atender ao capital nacional e internacional (MACHADO, 2008). Com o esquecimento educacional para o meio rural, os níveis de analfabetismo entre os jovens e os adultos se alarmaram, com isso, o governo adotou programas educacionais para tentar baixar estes níveis de analfabetismo e cria o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização).

Passando pelos tempos históricos da educação do campo não se pode de maneira alguma deixar de falar da participação fundamental do movimento do MST, no passado até os dias atuais. Movimento este que nasceu do embate contra a ditadura militar, Caldart (2001, p.1) relata que:

O MST teve sua gestação no período de 1979 a 1984, e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que se realizou de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no Estado do Paraná.

Esta foi uma conquista dos trabalhadores camponeses pela a reforma agrária, ou seja, pelo direito de ter e poder trabalhar e sobreviver na terra e da terra. A

organização dos camponeses do MST, tem por princípios a luta para alcançar os seus objetivos, Neto e Bezerra vem dizendo:

Para o MST, uma das grandes lições que pode ser tirada de sua história é que lutar pela terra é muito importante, mas que esta luta isolada não basta, visto que a conquista da reforma agrária deve ser algo bem mais amplo, implicando na conquista de todos os direitos sociais que compõem o que se poderia chamar de cidadania plena. Nesse sentido, a educação é tida como um destes direitos, pelo qual também é preciso mobilização, organização e lutas em nosso país, dado que, como vimos, grandes parcelas da classe trabalhadora ficam excluídas de seu acesso. Nesse sentido, o Movimento entende que a educação deve acontecer como processo, desde a participação das crianças, das mulheres, da juventude, dos idosos, construindo novas relações e consciências, até a participação nas marchas, assembleias, cursos, caminhadas, trabalhos voluntários, gestos de solidariedade, ocupações, mobilizações, (além do ato de) aprender e ensinar o alfabeto, e mais que isso, o ato de ler e escrever a realidade e a vida. (2007, p. 4).

Como apresentado acima, a luta isolada não basta, ou seja, uma luta deve ir de encontro a outra, vinculando um direito ao outro, como é o caso dos direitos sociais e educacionais, através da participação de todos.

A luta do MST foi vinculada ao marxismo, sendo uma corrente que tem como propósito a formação do homem. Com isso, segundo Wink et al. (2011, p. 10) “Formar o indivíduo como um todo. É um dos principais princípios da educação do MST, e se resume em formar pessoas com diversas capacidades, que seja aberta para o mundo e que consiga entender cultura, política, história”.

O MST, teve participação ativa em mais um movimento, como vem atribuindo Neto e Bezerra:

O movimento tem participado também da “Articulação por uma Educação Básica do Campo” que teve origem na Conferência realizada em julho 1998, e tem como um de seus objetivos principais, articular e propor um modelo de Educação para o meio rural (2007, p. 6).

O movimento do MST foi um grupo que teve participação ativa nas políticas públicas e nas lutas populares para a criação da educação do campo e vem lutando para que a educação seja voltada para atender a realidade do campo. Visto que no contexto histórico da educação no meio rural, é percebido o descaso histórico com esses povos, por muito tempo não tiveram direito à educação. Após anos os governantes começaram a pensar em levar o ensino para a área rural, visto que era

um ensino que não atendiam a verdadeira realidade desses povos que tanto necessitavam de uma educação que lhes permitissem permanecerem no campo e fazer do campo um lugar bom de viver, onde teriam boa educação, melhores condições de vida e de oportunidades financeiras.

2.2 Marcos Legais e determinantes políticos na idealização da Educação do Campo.

A educação para o campo passou a ter grandes avanços a partir da década de 90 do século XX, onde a população interessada começou a ter seus direitos educacionais assegurados. Como referência atuante dos avanços, tem-se a LDB 9.394/96 que institui normas a respeito da educação do campo no artigo 28:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, art. 28).

Nessa perspectiva, fica definido como a educação do campo deve ser executada para que possa atender as diversas situações que cerca o universo do campo, visto que as realidades rurais não são únicas. Com isso, o ensino no campo deve atender de forma integral todas as realidades.

Diante de sua organização anual, na perspectiva de atender os povos do campo que tanto foram prejudicados por falta de amparo legal que os beneficiassem entre a educação e o trabalho familiar, o art. 23 em seu parágrafo 2º da LDB 9.394/96 estabelece: “O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei” (BRASIL, 1996). O calendário escolar deverá flexionar para que não traga transtorno à vida das famílias do campo. Visto que os ciclos agrícolas são fatores resultantes para a economia familiar, com isso é necessário que a escola respeite estes ciclos. Sendo assim, a gestão escolar deverá pensar em um calendário que atenda as peculiaridades da comunidade envolvente.

Ao tratar do currículo a LDB 9.394/96 estabelece em art. 26 que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Diante disto, o currículo não deve ser algo estático, deve ter a base comum e ao mesmo tempo deve ser flexível para que venha a complementar de forma diversificada as peculiaridades regionais, culturais, sociais e econômicas diante das diversidades da realidade dos educandos.

Ainda sobre a LDB 9.394/96, a mesma reafirma os direitos na educação básica, onde deve prover aos seus educandos programas básicos educacionais que atendam de forma direta as necessidades dos mesmos. Assim, no seu art. 4 precisamente no inciso VIII, “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1996). Todos esses programas assistenciais são direitos assegurados, onde deve favorecer a qualidade da educação básica no ensino público, o que engloba educação de qualidade, inclusive para o campo.

Outro marco importante trata da merenda escolar, este marco vem à configurar o que na LDB, no art. 4, Inciso VIII já exige, assim a merenda escolar é fator primordial para favorecer um melhor aprendizado dos alunos na educação básica. A Lei Nº 11.947, DE 16 DE JUNHO DE 2009 estabelece:

Art. 2º São diretrizes da alimentação escolar:

I - o emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica; II - a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional; (BRASIL, 2009).

É perceptível que tal lei deixa claro o ir além do fato de encher o estômago. A merenda deve englobar fatores nutritivos que contribui para o aprendizado, fatores que respeitam as diversas culturas e tradições e ainda deve fazer parte do currículo escolar. Trazendo todos esses fatores para a educação do campo, faz com que seja algo enriquecedor, pois o mesmo é riquíssimo em culturas e tradições alimentares, e sendo trabalhado dentro da matriz curricular da escola, almeja proporcionar maiores horizontes em conhecimentos e vivências daquilo que faz parte da terra.

Outro documento importante é as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, este é mais um passo que direciona e reafirma as responsabilidades diante da educação, assim estabelece a Resolução CNE/CEB Nº1, no Art. 6º:

O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2002).

As propostas que foram estabelecidas na Resolução acima citada, atribuíram à direção da educação no campo, visto que, foram marcos que responsabilizaram as esferas dos governos ao ensino no campo.

Após, alguns anos houve a criação de outra Resolução, Resolução Nº 2 de abril de 2008, que foi praticamente sistematizado e ampliado o que já estava instituído inclusive na LDB 9.394/96. Destarte, são perceptíveis as alterações que regem a educação no campo na referida resolução:

Art. 1º: A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008).

Nas contribuições estabelecidas nesta Resolução ainda são acrescentadas algumas especificações, no Art. 1º, estabelece-se como se deve acontecer a oferta

do ensino no campo. Já no parágrafo 3º, do mesmo artigo, é proposto que o ensino seja ministrado na modalidade regular. Sendo esta modalidade mais adequada para a população rural. Já no parágrafo 4º, ressalta que para o oferecimento educação de jovens e adultos, esta modalidade de ensino precisará estar ancorada a métodos apropriados, de modo que venha a beneficiar de forma significativa o ensino-aprendizagem para os homens, mulheres, moças e rapazes do campo que não conseguiram concluir ou mesmo não foram ingressos no sistema de ensino na fase adequada. E que esses possam, assim, ser inclusos nesta modalidade e ainda que, o ensino venha a contribuir para seu desenvolvimento intelectual.

No Art. 7º da Resolução Nº 2, de 2008, fica evidente que há um longo caminho a ser percorrido para se atingir o ideal de educação para os povos do campo:

A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. § 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições. § 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades (BRASIL, 2008).

Todas as medidas criadas e estabelecidas nas resoluções citadas, marca a notoriedade de responsabilidades que se deve ter com o ensino no campo, diante disso, o ensino deve ser levado com qualidade e dignidade, para todos os grupos sociais. Visto que cada grupo é formado por sujeitos de culturas que buscam mudanças que venham a melhorar o que não está bom e mudar o que já não serve mais.

Sobre a formação do professor a LDB 9.394/96, no seu Art. 61, incluído pela Lei nº 12.014, de 2009, estabelece no Parágrafo único.

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos

objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho.

A Resolução citada só vem a reafirmar o que já está proposto na LDB, 9.394/96 sobre a formação do educador. E tratando de educação do campo, o professor do campo necessita de formação voltada ao contexto que irá trabalhar para que assim possa atender com competência política e compromisso técnico aos alunos do campo.

Outro marco importante foi o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), criado em 1998 e executado pelo INCRA, foi um programa que nasceu pelo movimento da reforma agrária. Contudo, foi mais uma conquista que veio a beneficiar as populações assentadas, esta política pública tinha a intenção de cunho compensatório, visto, que as áreas da educação para os assentados eram precárias por falta de políticas públicas. Marialva corrobora:

Dessa maneira o PRONERA como uma política pública que foca suas ações em um determinado segmento da população rural. Então, o programa atua com estratégias de focalização e de transferência de recursos para financiar projetos educacionais para as áreas de assentamentos da reforma agrária (MARIALVA, 2011, p.53).

No contexto da educação básica o PRONERA objetivou a alfabetização e escolarização para aqueles que não tiveram oportunidade de começar ou de dar continuidade no processo educacional de ensino-aprendizagem na idade adequada.

O termo educação do campo nasceu da necessidade de criar uma educação do e para o campo. Diante dessa necessidade é de suma importância, ressaltar que a mesma nasceu das diversas lutas de diferentes movimentos ligados ao movimento dos camponeses sem-terra (MST). A educação do campo para Caldart (2012, p.260) “passou a ser chamada de educação do campo a partir das discussões do Seminário realizado em Brasília em 26 a 29 de novembro de 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004”. Dentro da linha de pensamento desta autora, a ideia de mudar a nomenclatura de educação básica do campo para educação do campo, surgiu nos debates após a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Diante do exposto, a relevância da educação, pelo menos em termos da legislação, é elevada a uma grandeza maior no tocante a qualidade educacional para os povos do campo, visto que todos os documentos como a LDB 9.394/96, as resoluções e diretrizes, e de um modo geral, todas as políticas públicas que tratam da educação do campo, são sistematizadas através de documentos que regem o direcionamento de como deve acontecer a educação do e no campo. Documentos que devem ser observados para a construção de uma educação do e no campo capaz de possibilitar uma nova perspectiva de vida para esses povos. Tendo em vista que, o contexto histórico evidencia que a educação até então ofertada é uma simples transposição de uma educação urbanocêntrica para o campo.

2.3 Educação do campo: Definições

O termo educacional voltado para a população rural esteve atrelado a tantos impasses que não conseguiu suprir as necessidades educacionais, culturais e sociais destes povos, que ficaram por tempos alheios a uma verdadeira educação voltada a seus interesses.

Em vista de todos os debates educacionais para os povos do campo, o termo educação do campo é definido por Caldart:

A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro (2012, p.264).

A educação do campo teve suas origens pela atuação na prática, por não haver interesse pelo poder público em criar uma educação voltada aos interesses do homem do campo. A busca por se fazer valer os direitos pela educação aconteceu pela prática. Com isso, a necessidade em criar a teoria para a educação do campo é fundamental, para possibilitar embasamento teóricos contextualizado ao rigor da

realidade do campo. E, principalmente que se possa garantir a estes povos a sua supremacia diante dos sistemas impostos pelo Estado.

A luta pela educação do campo é uma luta que busca pensar em uma pedagogia afim de atender a realidade do meio. Essa busca deve ter o intuito de ir além dos interesses educacionais de grupos específicos, deve almejar a amplitude das realidades dos sujeitos, para que faça sentido na educação do campo (CALDART, 2012).

Fernandes (2002, p. 67), concordando com Caldart (2012), enfatiza: “nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde se vive, ou seja, da terra onde se pisa, melhor ainda, desde a sua realidade”. Para o autor, pensar a educação a partir de outra realidade é mesmo que idealizar uma realidade que não faz parte do contexto do lugar e das pessoas.

A partir dessa perspectiva, o sentido educacional para os povos do campo deve ter a essência de garantir direitos educacionais. Brandão e Ferreira elucidam que a educação:

Contribui com a construção de uma memória coletiva, do resgate da identidade do homem do campo por meio da educação junto às crianças, jovens e adultos, criando o sentimento de pertença ao grupo social ao qual a educação do/no campo está inserida, seja nas escolas dos assentamentos, acampamentos ou nas escolas em distritos, glebas, patrimônios, seringais ou comunidades quilombolas. (2011, p.12).

O resgate dessa identidade tem uma benevolência grandiosa, e isso só vem a se provar através da educação do campo e para os povos do campo. Como é percebido no início da pesquisa que os pobres da área rural ficaram por tempos sem direito a educação, e quando teve direitos a educação, a mesma era uma educação trazida do contexto urbano, que não beneficiavam a identidade destes povos.

Ao falar sobre o universo do campo, Fernandes (2002, p. 63), diz que “o campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem seu lugar, a sua identidade cultural”. Com esta afirmativa o autor exprime que o campo é território de vidas, vidas essas que inclui a do camponês agricultor, do indígena, do caboclo, do ribeirinho e acima de tudo é lugar de educação para que estes povos sejam autônomos de seu destino, enquanto cidadãos atuantes na sociedade.

No oferecimento da educação do campo, as lutas que culminaram em políticas públicas que foram fundamentais para que garantissem ao povo do campo o direito a uma educação construída a partir do meio social em que vive e principalmente com a sua participação, tendo como propósito valorizar todos os seus contextos sociais, culturais e econômicos. E principalmente, a educação do campo deve atender o aluno onde ele está inserido e não deslocando os mesmos para fora do seu contexto social e ainda, a mesma deve ser pensada para atender as necessidades humanas, sociais e culturais destes povos (CALDART, 2002).

No caderno de subsídios que propõe referências para uma política nacional de educação do campo, encontra-se acepções de uma educação do campo na perspectiva acima mencionada:

Construir uma educação do campo significa pensar numa escola sustentada no enriquecimento das experiências de vida, obviamente não em nome da permanência, nem da redução destas experiências, mas em nome de uma reconstrução dos modos de vida, pautada na ética da valorização humana e do respeito à diferença. Uma escola que proporcione aos seus alunos e alunas condições de optarem, como cidadãos e cidadãs, sobre o lugar onde desejam viver. Isso significa, em última análise, inverter a lógica de que apenas se estuda para sair do campo (BRASIL, 2004, p. 39).

Conforme as atribuições deste documento são notórias as preocupações de construir uma educação que valorize todos os conhecimentos dos povos do campo e cada peculiaridade de seus sujeitos, para que assim, nenhum destes fiquem e nem sintam-se excluídos da educação.

Uma educação do e no campo deve ser uma educação que não faça com que o aluno do campo largue o meio onde vive para poder buscar novas alternativas de vida na cidade, sendo o que tem se assistido historicamente. Essa educação deve ser detentora de alternativas para poder criar no campo novos caminhos de oportunidade de vida e de bem estar destes povos, que tem culturas, saberes, diversidades e histórias de vidas e sonhos. Deve possibilitar sim, ao aluno do campo identificar que campo e cidade se complementam, que um não é melhor que o outro, como tem sido repassado pelos que trabalham na escola transplantada para o campo, mas não é do campo. Esses povos almejam uma educação que lhes dêem condições para permanecerem no campo com dignidade de direitos que se concretizam na prática.

2.4 O currículo para a Educação do Campo.

O currículo escolar tem por competência envolver toda a gama de conteúdos e conhecimentos a serem ensinados e vivenciados no âmbito educacional. Faz parte do currículo os conteúdos já definidos, os conteúdos a serem elaborados, os conhecimentos que os alunos trazem consigo, a metodologia de ensino do professor. Enfim, o currículo escolar passa a ser o caminho norteador do ensino-aprendizagem de toda a área do saber escolar.

O currículo escolar tem por finalidade abraçar todo o conhecimento possível, o mesmo deve ser trabalhado através das vivências práticas dos conteúdos, das vivências culturais e formativas, e assim propondo o desenvolvimento intelectual do aluno (SACRISTÁN, 2008).

Sacristán ainda atribui, que diante da responsabilidade da escola de educar, de levar os diversos conhecimentos do saber escolar e socializar os mesmos com competência, o currículo escolar é:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor (2008, p. 15-16).

Nesse sentido, após a contribuição do autor, pode-se entender que ao construir o currículo escolar é necessário que o mesmo deva ser algo estudado, socializado e planejado por todos os atores interessados. O mesmo deve favorecer o alcance das aprendizagens dos alunos, já que estes são os sujeitos principais do processo.

O currículo não pode ser apenas um documento bem escrito no Projeto Político Pedagógico ou regimento escolar, mas como o autor afirmou acima, que faça valer o seu valor. O mesmo deverá contemplar todo o contexto social e cultural da comunidade que irá beneficiar, com isso, pode-se compreender que o currículo não é apenas um amontoado de conteúdo a ser ensinado ou apenas passado, mas sim um

grande sistema, formado por subsistemas interligados, que quando uma falha, há uma interferência direta nos demais.

Sacristán (2008, p. 26) elucida ainda que “o currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que pode-se denominar como prática pedagógica nas escolas”, tendo em vista que, o aprendizado não acontece a partir de apenas uma metodologia de ensino. Deve abranger diversas práticas, pois os alunos têm diversas formas e momentos de aprendizagens e, diante disso, o educador deve ser mentor do ensino-aprendizagem.

Ao falar sobre o currículo, Lima (2007, p. 20) afirma que “um currículo para a formação humana é aquele orientado para a inclusão de todos ao acesso dos bens culturais e ao conhecimento, está, assim, a serviço da diversidade”. O que propõem a amplitude do currículo diante da diversidade dos conhecimentos, da diversidade dos seus alunos e das novas tecnologias que vão surgindo a cada dia. Com isso, os alunos devem estar socializando e vivenciando tanto na teoria quanto na prática essas propostas para que assim, ocorra o desenvolvimento humano enquanto aluno e, também como cidadão atuante na sociedade.

Saviani ao abordar o currículo escolar, esclarece que a escola é um local para se apropriar do conhecimento sistematizado, portanto científico, esclarece que há uma diferença entre o tradicional e o clássico:

Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades na escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente do currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares (2005, p.18).

Na expositiva acima, descrita por Saviani (2005), entende-se que o compromisso da escola é encontrar as formas para elaborar os métodos e técnicas, como também toda a gama de atividades organizacionais para que a aprendizagem seja possibilitada a todos os alunos, fazendo com que o conceito de transmissão-assimilação aconteça. O currículo deve se concretizar na escola cumprindo o papel de instrumentalizar os alunos com conhecimentos capazes de promover a ascensão social dos mesmos. Sobre o currículo, encontrou-se no caderno de subsídios para a educação do campo (2004), abordagens sobre quais princípios pedagógicos devem

ser considerados para um atendimento na perspectiva da educação do campo e no campo:

A educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença à terra e nas formas de organização solidária. Portanto, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente. O currículo precisa incorporar essa diversidade, assim como precisa tratar dos antagonismos que envolvem os modelos de agricultura, especialmente no que se refere ao patenteamento das matrizes tecnológicas e à produção de sementes. Incorporar não somente ao currículo, mas ao cotidiano da escola, a cultura da justiça social e da paz é tarefa fundamental para um projeto político de educação do campo que se pretenda emancipatório (BRASIL, 2004, p.37).

De acordo com o exposto, confirma-se a importância e urgência de se trabalhar o currículo do campo dentro dos propósitos da educação do e no campo. Valorizando todas as diversidades do lugar e trazendo toda a riqueza cultural e social para dentro do currículo, dessa forma, passa-se a trabalhar a partir do mesmo buscando alternativas para a melhoria de vida para estes povos, buscando a sua emancipação. Segundo Caldart:

Olhar a escola como um lugar de formação humana significa dar-se conta de que todos os detalhes que compõem o seu dia a dia, estão vinculados a um projeto de ser humano, estão ajudando a humanizar ou a desumanizar as pessoas. Quando os educadores se assumem como trabalhadores do humano, formadores de sujeitos, muito mais do que apenas professores de conteúdos de alguma disciplina, compreendem a importância de discutir sobre suas opções pedagógicas e sobre que ser humano estão ajudando a produzir e a cultivar. Da mesma forma que as famílias passam a compreender porque não podem deixar de participar da escola, e de tomar decisões sobre seu funcionamento (2003, p. 72).

A criação e integração de um currículo que contemple a formação humana, cultural, social e econômica dos povos do campo, necessita ainda, de uma política pedagógica pensada e criada para o campo, professores preparados e capacitados e com força de vontade para trabalhar com este público e, finalmente com a participação da comunidade escolar, envolvida de forma participativa e decisiva neste projeto de mudança.

Após todo exposto sobre a adaptação curricular voltado aos povos do campo, Saviani vem acrescentando:

Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo ethos educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem, enfim (2011, p.24).

Assim sendo, o processo educacional deve estar ancorado em propor aos seus sujeitos uma educação que lhes possibilitem a formação integral de todas as suas faculdades. Isso deve acontecer através do compromisso da escola e de seus agentes escolares. Para tal intento é que torna-se necessário o educador assumir o compromisso ancorado em uma teoria que prime em trabalhar em favor dos menos favorecidos, desta forma, propõe-se a teoria histórico-crítica, conforme apresentado no próximo tópico.

2.5 Teoria Histórico Crítica aplicada à Educação do Campo.

Diante de todo o exposto sobre a educação do campo, percebendo seus desafios e competências para tornar o ensino coerente com a realidade e necessidades educacionais destes povos, buscou-se embasamento teórico na teoria histórico-crítica para melhor fundamentar os objetivos dessa modalidade de ensino.

A teoria Histórico-Crítica tem como precursor Demerval Saviani, sendo definida por este nome em 1979. A mesma está embasada no materialismo histórico de Marx. Saviani (2005, p. 88), vem dizendo que esta teoria busca “a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana”. Percebe-se nas ideias de Saviani(2005), no tocante a teoria, que a materialidade é retrata sobre a organização dos homens em sociedade para a produção e a reprodução da vida. Visto que o conceito histórico busca entender o caráter sobre o modo de organização que os seres humanos constroem através de sua história, até a inserção da educação como processo de mudança na sociedade.

Dentro do entendimento exposto, Saviani propõe que a educação escolar deve ter a tarefa de atribuir:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as principais manifestações, bem como as tendências atuais de suas transformações.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempos escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber o objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem com as tendências de sua transformação (2005, p. 9).

O que autor propõe para o processo educacional a luz desta teoria, leva a busca de uma educação em que o aluno não deve ser apenas agente do aprendizado, mas também sujeito. Com isso é necessário propor metodologias de ensino enriquecedoras e desafiadoras para ampliar e instigar o aprendizado em suas variadas formas e tempos. No tocante ao aprendizado, o aluno possa aprender e dominar os conteúdos científicos, as tendências e as tecnologias. Com isso, o ensino deve oferecer possibilidades para que ele seja sujeito ativo no processo do ensino e da aprendizagem.

Levando em consideração as atribuições da teoria em foco, Saviani expõe que:

Para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isto implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio (2005, p.18).

Diante disso, o autor chama de saber escolar, onde o aluno enquanto ser em busca do conhecimento, possa ter na escola todas as condições e meio de ensino, que venha a possibilitar a transmissão e assimilação do saber sistematizado.

Contextualizando com a educação do campo, Tranzilo esboça que:

A educação do campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele (2008, p.70).

O significado da educação deve abranger os diversos conhecimentos no tocante a teoria, e para com a educação do campo deve ter o mesmo compromisso.

Contextualizando com as ideias de Saviani (2005), deve-se construir uma educação do povo do campo e que tenha como objetivo uma educação inclusiva, detentora de conhecimentos para a formação humana e intelectual destes povos. Com isso, a educação deve ser construída sem deixar de levar em conta a importância do contexto da universalidade.

Para entender um pouco mais da teoria histórico-crítica aplicada a educação, tem-se a contribuição da didática desta teoria que segue os cinco passos estruturados por Gasparin (2002) tendo por base Saviani.

O seu primeiro passo caracteriza-se como a Prática social Inicial do conteúdo para Gasparin, (2002, p.15) a mesma “caracteriza-se como uma preparação, uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar. É uma primeira realidade, um contato inicial com o tema a ser estudado”. Nesta prática inicial, o professor deve perguntar e instigar os alunos, para verificar o que já sabem, e o que não sabem e, nesta perspectiva o processo de diálogo é necessário para que o educador tome posicionamento e direcionamento pedagógicos do que precisa ou não precisa ensinar. E, ainda identificar neste diálogo o nível de conhecimento de cada aluno sobre o tema em debate.

O segundo passo suscitado é a Problematização, caracterizada como a explicitação dos principais problemas da prática social. Para Gasparin (2002, p.37), “a Problematização tem por finalidade selecionar as principais interrogações levantadas na prática social a respeito de determinado conteúdo”. O educador enquanto possível detentor do conhecimento deverá buscar respostas teóricas e concretas para as possíveis dúvidas dos alunos. A problematização serve de também de norteamento para confrontar o conteúdo escolar com a prática social e, neste sentido buscar analisar se um faz sentido ao outro.

Gasparin ainda enfatiza:

O ideal seria que os conteúdos fossem definidos não pelo professor, segundo critérios individuais, mas pelo grupo de professores de uma escola ou de cada área de conhecimento, tendo como fundamento a prática social do momento histórico atual [...] quem propõe os conteúdos, portanto, é a própria sociedade. Cabe aos professores, neste caso, ler as necessidades sociais e, em função selecionar os conhecimentos historicamente produzidos que mais adequadamente satisfaçam as exigências do grupo (2002, p. 39).

O terceiro passo é a instrumentalização, Gasparin (2002, p. 53), afirma que “a

instrumentalização é o caminho através do qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que assimilem ou recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional”. A instrumentalização tem por competência favorecer ao aluno estabelecer uma comparação entre os seus conhecimentos populares adquiridos nas suas vivências na sociedade e os conhecimentos, que fazem parte da ciência transmitida pelo educador. Neste sentido, este processo tem por objetivo, que os educados tomem para si todos os conhecimentos que forem expostos.

Prosseguindo, no quarto passo deve ser trabalhado a catarse, Gasparin relata:

A catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou marcando a sua nova posição em relação ao conteúdo e a forma de sua construção social e a sua reconstrução na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão. Significa, outrossim, a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo aprendido recentemente. É o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido (2002, p.128).

Na catarse o aluno já consegue posicionar numa visão mais elaborada do assunto, em vista da prática inicial social e isto acontece devido o trabalho feito pelo intermédio do educador nas demais fases. O novo conceito adquirido pelo aluno não será apenas de conteúdo, mas agregações em significados e utilidade para a vida do aluno.

Finalmente pode falar um pouco do quinto passo, este se configura na prática social final do conteúdo, Gasparin (2002, p. 146) vem enfatizando que a prática social final se dá pela “confirmação de que aquilo que o educando somente conseguia realizar com ajuda dos outros, agora o consegue sozinho, ainda que trabalhando em grupo. É a expressão mais forte que o aluno se apropriou do conteúdo, aprendeu, e por isso sabe e aplica”. Neste último, o aluno pode e consegue agir com autonomia em relação ao conteúdo, pois ele passa a dominar as suas variadas formas e complexidades.

Desta forma, ao considerar o percurso da didática da pedagogia histórico-crítica, torna-se evidente que independente da realidade vivenciada pelo aluno, o ensino será ofertado com seu devido compromisso técnico e político, já que levará em consideração a sua prática social, sua cultura e seu modo de ser.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, tem-se como objetivo apresentar os dados coletados na Escola Municipal de Ensino Fundamental José de Anchieta, (E.M.E.F.J.A) localizada no município de Ariquemes-RO. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas com técnicos da SEMED, responsáveis pelas escolas rurais; a coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental; três professoras e cinco alunos do 5º ano.

O instrumento utilizado para a coleta acima mencionada foi um questionário semiestruturado, onde fora ouvido os sujeitos da pesquisa e realizado gravações das falas com o consentimento dos mesmos. É importante ressaltar a atenção despendida de cada um, demonstrando interesse ao tema em questão.

O que se buscou com a pesquisa foi identificar se há uma adaptação curricular para a educação do campo, uma vez que esta é garantida, pelo menos, em termos legais.

3.1 Um pouco do histórico da escola pesquisada

Os dados apresentados neste tópico foram extraídos do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada. E sua fonte se encontra na referência.

A pesquisa de campo se realizou na escola José de Anchieta localizada na zona rural, as margens da BR 364 no Km 491, distante cerca de vinte e três quilômetros da sede do município de Ariquemes-RO. Esta escola foi pensada e construída a partir de iniciativas e necessidades de uma comunidade de seringueiros que residiam na linha atual C40 e C 45, próximo a BR364 no ano de 1977.

A escola José de Anchieta tinha uma estrutura muito simples, era construída de folhas de palmitos, as mesas e os assentos cortados de troncos de madeiras, com apenas uma sala de aula, a famosa escola de Tapirí. Por sua vez o ensino era de alfabetização, onde crianças e jovens assistiam as mesmas aulas. Tendo um único professor que era pago pelos próprios moradores. Até que em 1979 o atual governador da época Jorge Teixeira de Oliveira, através do decreto de criação 1075 de 21/08/79, a escola foi reconhecida como instituição pública de ensino. Após este decreto os alunos foram separados em ciclos, mas continuaram a frequentar as aulas juntos num mesmo período. Onde atendia a comunidade local, denominada Cajazeira e Garapeira e o início das linhas C 40 e C 45.

Ainda em 1979 a escola passou a receber uma clientela maior de alunos devido a vinda de famílias imigrantes vindas das diversas partes do país. O contexto socioeconômico e cultural da comunidade escolar era bastante variado, porém simples, pois cada família que para cá veio, tinha como objetivo principal conseguir estabilidade. Para muitos, isso seria possível com a posse de terras doadas pelo INCRA (**Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária**) uma autarquia federal da Administração Pública brasileira. O INCRA administra a questão agrária no Brasil), e para outros, com a obtenção de lucros com recursos naturais que na época, era a extração do látex da seringueira e de madeiras de lei.

Após o decreto de funcionamento de 1979, houve pouca diferença em relação a infraestrutura da escola, mudou-se apenas de lugar, porém no mesmo endereço. Seu aspecto físico que antes era de Tapirí, passou então, para uma casa de madeira simples contendo novamente uma única sala de aula abrigando todas as turmas. O mobiliário era constado de um quadro negro, as mesas e assentos foram apenas transferidos de lugar. Um banheiro que na época era conhecido por privada ou casinha, uma cozinha com um fogão construído de tijolos e barro, onde a professora e os alunos tinham muitas dificuldades para acender o fogo principalmente na época de chuva, cuja lenha sempre se encontrava encharcada. Após Três anos, a escola recebeu carteiras duplas, mesa e armário de madeiras que resistiram por muitos anos.

A primeira professora da escola foi nomeada pela secretaria de educação para lecionar, Dona Maria, cujo sobrenome não foi encontrado, é desconhecido pela equipe gestora da escola e esquecido pelos moradores da comunidade, uma senhora que possuía apenas a 4ª série completa do Ensino Fundamental, mas que era respeitada pelo seu conhecimento e experiência de vida.

No ano de 1992, houve um marco importante, a escola passa a ser Escola Polo, pelo Decreto de Criação 1886 de 24/03/93. Após este decreto a escola ganhou mais uma sala de aula, deu início então ao começo do Ensino Fundamental II, foi criada uma turma de 5ª série. Com isso, iniciou-se uma nova geração escolar José de Anchieta

Devido a polarização na José de Anchieta, escola recebeu novos alunos e mais professores. Esse acontecimento fez mudar totalmente a rotina e a realidade comunidade local. Os alunos que antes iam para a escola a pé, bicicleta e até mesmo a cavalo na época da escola Tapirí, foram contemplados com meio de transporte diário (ônibus), era um para cada linha. Transportavam no período matutino crianças e

adolescentes da primeira à quarta série, e no período vespertino crianças, adolescentes e a maioria que já estavam na fase adulta

A escola recebe mais ampliação, passando a atender alunos de 1º a 8º série do ensino fundamental. Esta reforma aconteceu no ano de 1996, na ampliação a escola foi beneficiada com a construção de dois novos pavilhões deixando a escola composta de 09 salas de aulas, 01 cozinha, 02 banheiros sendo um feminino outro masculino, 01 sala para secretaria e coordenação, 01 sala para diretoria e orientação educacional, porém, somente coordenação e orientação fazia o atendimento diário.

Devido ao aumento da clientela estudantil, foi necessário incorporar uma equipe gestora na escola. Tendo como primeiro diretor nomeado pela secretaria municipal de educação, o professor Enoque Nunes da Silva, que hoje é o vice-prefeito do município de Ariquemes. Sendo que o mesmo dirigia todas as escolas pólos da região de Ariquemes, atuou na gestão de 1993 até 1996, passando a diretoria das escolas polos para a professora Aparecida de Fátima Zucarelle, tendo como coordenadora a professora Maria do Carmo Moreira e orientador Vilmar Vicente Nardino que presidiram o corpo gestor da escola até 2004

Já no ano de 2004, Vilmar Vicente Nardino assumiu a direção geral das escolas pólos com a coordenação de Lucinéia Vidal de Moura, e na orientação Paulo Tudeia dos Santos e Rony Von de Jesus. Em 2006, Lucinéia Vidal de Moura juntamente com os professores Paulo Tudeia e Rony Von de Jesus, assumiram a direção geral das Escolas Pólos até 2007, após este ano foi indicando novos coordenadores e orientadores para cada instituição

Em 2007, houve um marco importante, que foi a aprovação do projeto de Lei da Câmara dos vereadores, onde cada escola elegeria seu próprio diretor. Neste momento de escolha do diretor não houve a participação da comunidade e nem dos alunos. Somente o corpo escolar pode de escolher seu candidato através do voto direto. A candidata que venceu a eleição foi a então, professora Elza Furmann, que venceu por unanimidade a eleição onde o voto era apenas sim ou não, pois não havia outro candidato. Visto que Elza assumiu a direção da escola naquele mesmo ano e continua na gestão até hoje

No ano de 2013, por volta do mês de setembro iniciou-se mais uma reforma e ampliação nesta escola. A obra foi concluída no início de 2014 oferecendo a comunidade escolar José de Anchieta um ambiente com quadra de esportes coberta, campo de futebol, horta, cozinha, despensa, almoxarifado e ambiente adaptado para

padaria, sala de professores, laboratório de informática, onze salas de aulas, biblioteca, auditório, secretaria, Direção, Orientação, Coordenação Pedagógica, refeitório, um banheiro para o pessoal de apoio dois banheiros para a sala dos professores (F e M). Dois novos conjuntos de banheiros completos para os alunos (M e F), e inclusive dois banheiros adaptados para alunos com necessidades especiais.

A escola atende hoje os níveis de ensino da Educação Infantil, Ensino Fundamental e atendimento de extensão do Ensino Médio da Escola Ricardo Cantanhede sendo no total 325 alunos. Conta também com 48 funcionários, 18 são professores, 03 motoristas, 01 secretária, 06 agentes de serviços escolares. 09 funcionários pagos pela APPP, 07 funcionários entre monitor e motorista contratados por empresa terceirizada, 04 Oficineiros do Programa mais Educação

Segundo ainda o P.P.P da escola José de Anchieta tem como objetivos gerais fundamentados nas Leis Oficiais que regem a educação brasileira, principalmente na Constituição Federal (Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho) e na Lei de Diretrizes e Base (Art. 2º).

Para dois mil e treze, a instituição de Ensino José de Anchieta dedicou a atenção a trabalhos humanitários, sociais e com atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de atividades suplementares, proporcionando às crianças, aos adolescentes e adultos, situações de aprendizado prazerosas com descobertas na aprendizagem dentro da obrigatoriedade do currículo federal e dos temas trabalhados voltados a realidade local da área rural e urbana, levando sempre em parcial consideração, o desenvolvimento integral, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social para contribuir na formação de cidadãos conscientes de direitos e deveres.

Outros objetivos que descreve este documento é o aumento ao atendimento no transporte, melhorando a alimentação com a oferta de verduras e legumes da própria horta e continuar com melhorias, a oferta a preservação e assistência à saúde mantendo a parceria com os agentes comunitários de saúde da localidade.

O contexto socioeconômico dos pais e responsáveis são oriundas de classe baixa e média. 60% das famílias moram em sítios próprios, 40% em sítio e fazendas de terceiros. A economia das famílias está baseada na produção de leite e empregos com carteira assinada, para os que trabalham para terceiros.

3.2 Como aconteceu a pesquisa

A pesquisa de campo aconteceu através de entrevistas seguida de roteiro de questionários semiestruturados. Foram entrevistados individualmente dois técnicos da SEMED que acompanham as escolas rurais, três professoras pedagogas atuantes em sala de aula, também a coordenadora pedagógica do ensino fundamental e cinco alunos do 5º ano, estes últimos foram entrevistados em grupo. Os questionários seguiram em três roteiros diferentes sendo um pequeno roteiro para os técnicos que acompanham as escolas do campo, outro para os professores e coordenador e por último, outro para os alunos. Conforme documentos em anexo.

O questionário destinado aos técnicos que acompanham as escolas do campo, foi composto por 02 questões. O questionário destinado aos professores (as), e coordenadora foi composto de dez questões. O questionário destinado aos alunos foi composto por 14 questões, sendo que nem todas as questões foram respondidas pelos alunos.

A título de uma melhor compreensão as professoras serão chamadas pelas letras A, B e C., e os alunos de A1, A2, A3, A4, A5.

Todas as professoras foram entrevistadas no mesmo dia. A professora “A” foi entrevistada na sala de aula. A professora “B” foi entrevistada na sala de coordenação. A professora “C” foi entrevistada na sala de coordenação. A coordenadora Pedagógica foi entrevistada na sala de coordenação. As questões foram as mesmas, tanto as professoras, quanto para a coordenadora pedagógica. E os alunos foram entrevistados na sala de aula e responderam 14 questões.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nesta seção serão analisado os questionários semiestruturados realizados com dois técnicos que acompanham as escolas rurais, por três professoras pedagogas atuantes em sala de aula, pela Coordenadora Pedagógica e finalmente por cinco alunos do 5º ano, tendo como finalidade observar as falas dos sujeitos da pesquisa e confrontar com a pesquisa teórica, apresentada na seção 02, com o objetivo de responder ao seguinte questionamento: como está acontecendo a adaptação curricular para a educação do campo?

41 Entrevistas com os técnicos que acompanham as escolas do campo

A pesquisa de campo foi iniciada com entrevista realizada a dois técnicos da Secretaria Municipal de Educação-SEMED, onde aplicou-se duas questões.

A primeira tratou de identificar como é adotado o currículo para as escolas do campo. Segundo os técnicos: “O currículo escrito para as escolas do campo é mesmo do urbano. Os materiais que são trabalhados no campo são os mesmos da realidade da cidade”.

Com base na LDB 9.394/96, em seu art. 28, como descrito no tópico 2.2 desta pesquisa, estabelece que as escolas do campo devem oferecer, conforme o inciso I, um currículo ajustado afim de favorecer e atender os modos de vida do aluno do campo. E o que se percebe é que o currículo que vem sendo inserido e oferecido aos alunos do campo, não está de acordo com as bases legais. E, diante desta realidade, o currículo que está sendo oferecido não foi pensado para a sua realidade. É um currículo pensado para a cidade e imposto ao campo, como se a realidade do campo fosse igual à da cidade.

A segunda questão quis identificar como é elaborado o calendário escolar para as escolas do campo. Segundo os entrevistados, “o calendário é o mesmo das escolas urbanas, como também o período de férias dos alunos”.

Sobre o calendário das escolas do campo, a LDB 9.394/96, ainda no Art. 28, inciso II, vem estabelecendo que as escolas têm a autonomia sobre a organização do seu calendário. Não diferente do currículo, o calendário é o mesmo. E será como deveria ser? As realidades são as mesmas? Dizer que sim ou não, é querer afirmar que as fazes climáticas e os ciclos agrícolas são os mesmos em todas as regiões.

Sobre a organização escolar como atribui este inciso, as instituições escolares rurais devem ter autonomia para decidir um calendário que melhor adequa a realidade de seus alunos e, assim possa estar possibilitando um calendário próprio e não um calendário copiado de outra realidade. Sobre o calendário da escola pesquisada, o mesmo será debatido ainda mais a frente, contando com a opinião de outros sujeitos da pesquisa, coordenadora pedagógica e professoras.

De acordo com as respostas identificadas e analisadas, o passo seguinte foi saber e analisar dos atores da própria escola sobre a questão da adaptação curricular para a educação do campo.

4.2 Relato e análise das entrevistas com as professoras e Coordenadora Pedagógica

A entrevista foi realizada individualmente, para que cada sujeito entrevistado pudesse expor suas respostas e opiniões sem a intervenção de outras pessoas em sua fala.

Ao entrevistar as professoras “A”, “B” e “C”, foi perguntado se elas tinham recebido alguma formação para trabalhar na escola do campo. Por unanimidade responderam que não receberam nenhuma formação para atuar na educação do campo. Conforme apresenta a professora C:

“Não, não tem diferença da escola do campo e da cidade, as formações são as mesmas. A não ser que venha de agora para frente alguma formação especializada para a área do campo, mas ainda não tivemos essa formação.”

Conforme a fala desta professora percebe-se que ainda não há oferta de uma formação voltada para os professores que atuam no campo. Em contrapartida a orientadora pedagógica foi além no tocante a esta questão, segundo ela:

Educação do campo! Nenhuma escola municipal recebeu formação assim, nenhum de nós que estamos no campo, pelo menos o município de Ariquemes, não temos formação, aquela destinada à Secretaria de Educação para repassar essa para as escolas do campo. O que sei sobre a educação do campo é através de pesquisa que eu faço na internet, a fim de ver mais ou menos o perfil do professor do campo, mas pela Secretaria não é oferecida nenhuma formação. Esse ano eles vão começar a montar o Plano Municipal, onde estará sendo inserido o perfil do professor do campo. Não é por

que moro no sítio que eu tenho o perfil desse professor, ele tem que ser estudado. Que perfil vai ter o professor do campo? Se você me perguntar eu vou dizer que não sei, porque na verdade tem que montar estudos e analisar esse perfil. Eu tenho perfil, mais não é o adequado, eu penso que o perfil do campo vai bem além do eu penso. Têm professores que pensam assim: Eu moro aqui por isso tenho o perfil. Tem que fazer um estudo numa formação continuada, e essa formação nós não recebemos ainda. Os livros didáticos que nós recebemos aqui são iguais aos livros do ensino urbano, mas porquê? Porque o Governo Federal entende que antes de receber esses livros didáticos destinados ao campo, é preciso a formação adequada.

De acordo com os estudos realizados sobre a política pública para uma educação no campo, no tópico 2.2 desta pesquisa, reportando a Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008, no Art. 7º, parágrafo 2º, estabelece que o professor que atua no campo deve receber formação pedagógica voltada a realidade do campo, pois os povos que moram na zona rural necessitam de educadores comprometidos e capacitados para com a educação do campo. Diante do exposto pelos sujeitos da pesquisa que a formação pedagógica direcionado ao professor do campo ainda não aconteceu, observa que mesmo após grandes lutas para a conquista de uma educação adequada ao homem do campo, a educação para estes é uma transposição dos modelos urbanos para o campo. O que tem contribuído para inculcar nos alunos a concepção de que o é ideal e bom é o modelo urbano.

Outra questão preocupante é a escola estar sempre esperando a iniciativa da secretaria de educação, comprova-se desta forma como a escola não possui ainda autonomia em buscar sua própria formação, desconsiderando o posto na LDB 9.394/96, no Art.61, contemplado no tópico 2.2, que vem abordando sobre a formação do educador, formação esta que deve ser voltada a atender as diversidades do contexto da diferente realidade, onde esse educador irá desenvolver seu trabalho pedagógico.

Com isso ao analisar, a problemática da educação no campo e do campo, percebe que o verbo esperar, é mais cômodo, do que o verbo buscar e lutar por uma educação justa e de acordo com a realidade dos povos do campo. É primordial que o compromisso deve-se começar através da formação e do comprometimento em levar para a realidade do campo uma educação do campo, onde o aluno enquanto sujeito ativo do aprendizado, possa encontrar na pessoa do educador, o possibilitador de sua autonomia social e econômica principalmente.

Ao perguntar se elas participam de formação continuada, esclareceram que fazem outros tipos de formação continuada.

A professora A: Participo do Programa Além das Letras, também faço uma formação de Língua Portuguesa pela Secretaria Municipal de Educação.

Professora B: Participamos. Tem, o Pacto, que é um Programa do Governo Federal, o Além das Letras e o Além dos Números. O Pacto é feito durante dois dias no mês, uma vez por mês. Tem mês que a gente faz oito horas, tem mês que são doze horas. E o Além das Letras, nós fazemos aqui na escola no período oposto. Trabalhamos em sala de manhã e no período oposto fazemos o curso, também uma vez por mês. Essa formação é voltada para sala de aula.

Professora C: Sim, eu já fiz o Além das Letras e o Além dos Números. Agora eu estou fazendo o Pacto que é curso de Língua Portuguesa e Matemática, voltados para os anos iniciais.

De acordo com o cruzamento de informações coletadas com a coordenadora pedagógica, comprova-se as falas das supracitadas professoras.

Sim, em relação à Formação Continuada, vou falar do ano passado. Trabalhamos o Formar em Rede, que se destina à educação infantil, ao coordenador juntamente com o diretor. Temos o (ADL), que é o Além das Letras, destinado e direcionado aos professores do ciclo de alfabetização, que do 1º ao 5º e o (ADN) que é o Além dos Números, é destinado aos professores do ciclo 4º e 5º ano de matemática. O Formar em Rede mudou o nome para Tecendo Saberes.

Analisa-se que as formações continuadas, de acordo com as respostas dos sujeitos da pesquisa, são fundamentais no sentido de melhorar a prática pedagógica. Porém, com base na Resolução nº 2, de 2008, já vista, a formação do professor do campo, deve ser uma formação pedagógica apropriada ao contexto do campo, contudo, o educador deve estar empenhado no projeto da educação do campo como também com suas particularidades. Percebendo na fala das professoras, que já fizeram diversos tipos de formação, mas, nenhuma voltada para a realidade do campo, o que é muito questionador, por que esta Resolução é de 2008, a primeira é de 2002, anterior a esta tem-se a LDB 9.394/96 e, até então as formações direcionadas para os professores do campo ainda não aconteceram.

Dando continuidade as indagações, questionou-se se esses programas priorizam a educação do campo.

A professora A: Não relativamente, porque quem questiona somos nós professores se aquilo que vai ser trabalhado está apto para a educação do campo, então, se tem uma preocupação é de nossa parte. Eu particularmente, porque eu resido aqui, e por eu residir aqui, então eu sempre questiono essa questão. Então, isso que está sendo ensinado vai ter uma melhoria a vida do aluno, vai poder ajudar o aluno naquilo que está sendo ensinado. Embora que para ter uma melhoria nessa educação teria que vir lá de cima, não relativamente de nós professores, porque o currículo é urbano, não é um currículo do campo.

Professora B: Não, é de uma forma geral.

Professora C: Eu acho que priorizar, não é a palavra assim correta. Porque? Porque assim como nós que moramos aqui no sítio e trabalhamos na escola do campo e os professores da área urbana é a mesma coisa é o mesmo curso, acho que é para abranger todos os alunos não há diferença campo e cidade não.

No tocante da pergunta acima feita as professoras, a coordenadora pedagógica vem dizendo.

Nós nunca passamos por formação, então eu não posso dizer, se prioriza, ela não porque eu não sei qual é o perfil da educação do campo. Então eu não posso dizer, há não prioriza não, porque a educação tem que ser assim-assim, eu não sei como será o perfil, como será o perfil da educação do campo. Mais assim, o que eu digo é o seguinte que essas formações contribuem muito, contribui com muito, pra vida tanto social do aluno, como nas expectativas que aluno tem que alcançar até o final do ano. Agora se assim, eu teria que ter o perfil de um professor ou de uma formação do campo. Daí eu ia falar eu ia falar qual é a formação melhor essa que voltada para todos tanto urbano como rural ou essa formação do campo, aí responderia a do campo é melhor devido isso e isso.

Os professores do campo precisam receber a formação específica, para que, possa assim, estar preparado e conhecer as peculiaridades do campo. Como pode observar ainda nestes relatos que a educação do campo e para o campo é algo vazio, os educadores estão caminhando sem uma formação específica. Como exposto pela coordenadora que ainda não existe um perfil de educação do campo no tocante a formação e muito menos do perfil do professor para esta realidade.

O grande descaso com a educação para o homem do campo é algo histórico, como apresentado no tópico 2.1, o trabalhador do campo por muito tempo não teve nenhuma instrução educacional. Somente as elites tinha o acesso educacional, e

quando a educação passou a atender o trabalhador do campo, não favorecia a sua realidade, constata-se com a pesquisa que, em pleno século XXI continua não levando em consideração as peculiaridades do homem do campo, sua história de vida, seu contexto social e sua cultura de modo geral. Tal desconsideração é sistematizada através do contexto escolar.

Negar que a educação do campo avançou, seria leviano do ponto de vista da pesquisa, no entanto, os avanços constatados são no tocante a legislação que não garante uma prática que equalize a educação considerando sua diversidade.

Ao questionar qual o tempo de atuação na escola do campo. Identificou-se que essas professoras atuam na educação por um bom período de tempo. “A professora A tem vinte e um anos de serviço, a professora B tem três anos nesta escola, não informou o total de tempo de serviço, a professora C tem vinte anos, porém sete anos nesta escola e a coordenadora pedagógica tem três anos de experiência”. O que evidencia que anos de serviço sem formação adequada não levará a mudança educação tão almejada.

Questionou-se ainda sobre quais são as dificuldades para trabalhar com os alunos do campo.

Professor A: É justamente você não ter o conteúdo propriamente dito, você tem que adequar a ele, não que ele existe, você adequa a situação, a realidade do campo.

Professora B: A nossa dificuldade aqui é o transporte, na época da chuva tem muita falta. Tem também a recuperação paralela que os alunos têm que permanecer na escola durante o dia. Então essa é a dificuldade maior pra mim, isso se torna cansativo porque eles levantam muito cedo. Eu estou falando dos alunos que necessitam de recuperação paralela, que é trabalhada no período oposto.

Professora C: As dificuldades, que eu ainda vejo para trabalhar aqui no campo é que se pede para trabalhar a realidade do campo e dos alunos do campo de forma diferenciada da cidade. Mas que a gente ainda não tem uma formação assim. De que forma eu possa trabalhar o campo diferenciado da cidade? As formações são as mesmas. Se é para trabalhar dentro do contexto, o que mais existe na área rural, e separado da cidade.

Ao falar das dificuldades, a coordenadora relatou:

A dificuldade que eu penso não é de trabalhar com os alunos do campo é no geral. Eu penso, voltando lá, eu não tenho o perfil de que

tipo de conteúdo que eu tenho de trabalhar com a educação do campo, mais eu penso que a dificuldade, eu enquanto coordenadora, é digamos a avaliação, porque existem tipos de avaliação, como eu vou avaliar o aluno do campo e que característica ele traz, o que eu vou aproveitar no planejamento anual, o que vou estar colocando em foco ali. Há não ser os conteúdos programáticos mesmos, o que mais eu poderia acrescentar para estar ajudando esse aluno do campo. Então, a minha dificuldade é na hora de fazer esse planejamento anual e a avaliação, e trabalhar a interdisciplinaridade. O professor tem que ter esse trabalho. Aqui é uma escola que não tem internet, o aluno do campo tem que ter o acesso à internet, está entendendo, mas é algo que não tem aqui, mais não depende de mim, enquanto coordenadora. Alguns alunos daqui, eu vejo, nossa em relação a tecnologia, está mais avançado que determinado professor, mais existe aqueles alunos que quando nós fomos trabalhar a calculadora em sala de aula, o aluno nunca viu uma calculadora, isso aconteceu com um aluno de 4º ano o ano passado, então a gente percebe que para alguns alunos o único fornecedor desses recursos é a escola e a escola tem que ficar atenta para que recursos vou oferecer para meu aluno do campo. O aluno vai precisar na sua vida social, ele vai precisar de uma calculadora, ele vai precisar manusear um teclado de um celular e de um computador. A gente tá preparando eles, tanto pra vida social e tanto assim pra eles, porque o professor tem essa conversa informal da importância deles permanecerem aqui no campo, só que a gente não tem nenhum planejamento anual, de como direcionar isso, até no final do ano. Quais são os conteúdos que eu tenho que garantir pro meu aluno em relação a educação do campo, não tem devido eu não ter essa formação também.

Analisando os relatos à luz da teoria histórico-crítica, pode-se observar que há uma interpretação sobre os conteúdos curriculares divergentes sobre ponto de vista da teoria histórico-crítica. Para tal teoria os conteúdos são conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, conhecimentos científicos, que devem ser priorizados em uma educação que se quer de qualidade, desta forma, Saviani (2005), ressalta que a classe trabalhadora deve adquirir tais conhecimentos para sair da condição de alienado, condição esta, de pessoas que não detêm os conhecimentos sistematizados. Ainda para o autor, a classe trabalhadora deve dominar aquilo que os dominantes dominam, qual seja, o conhecimento, para sair da condição de alienados e obter instrumentos de luta para lutar de forma igual com os seus pares.

Dessa forma, a interpretação correta seria transmitir os conteúdos científicos e fazer uma adaptação curricular para a realidade do campo. O que garantiria a aplicação dos mesmos na vida social dos sujeitos do campo.

Observando uma das falas, sobre as dificuldades de se trabalhar na escola do campo, identifica-se que no período chuvoso há muitas faltas. Reportando a LDB 9.394/96, no art. 28, inciso II, as escolas têm autonomia para adequar seu calendário

escolar. O que não tem sido cumprido. Consta-se nessa escola que, no período chuvoso há transtornos em relação a ausência dos alunos.

A adequação do calendário se faz necessária para que os alunos não venham a se prejudicar em relação a faltas, perdas de conteúdos e comprometimento do seu aprendizado. Conforme já apresentado, o calendário da escola pesquisada segue o mesmo do modelo urbano. Então cabe a ela, enquanto escola analisar qual tipo de calendário mais é adequado a realidade de seu público de alunos.

Outro ponto importante a analisar, é o termo educação do campo e no campo, parece que essa nomenclatura ainda não faz sentido nas escolas do campo, mesmo diante de documentos como a LDB 9.394/96, as resoluções que tratam da educação do campo, os cadernos de subsídios para a educação do campo e outros documentos legais. Assim, como também as diversas lutas principalmente feitas pelo movimento do MST e sindicatos espalhados pelo país.

Reportando-se ao tópico 2.5 desta pesquisa, Saviani (2005), ressalta que compete aos sistemas de ensino, enquanto comunidade escolar ter o comprometimento pedagógico e em todo o conjunto da organização escolar para que venha a oferecer ao aluno do campo, uma educação para a sua formação. Nesta perspectiva é envolvido um ligamento entre teoria, formação pedagógica, metodologia e principalmente o que vai ser trabalhado com o aluno e como vai ser trabalhado. Para que esses conteúdos estejam de acordo com a realidade dos alunos, a escola deve desempenhar a sua função curricular de escola do campo e no campo, possibilitando a transmissão e assimilação do saber sistematizado ao aluno. É salutar ressaltar que os sistemas de ensino devem estar acompanhando e compreendendo todo o mecanismo, juntamente com seus alunos os avanços da era contemporânea (SAVIANI, 2005).

Em seguida foi indagado o que as entrevistadas entendem por currículo.

Professora A: Currículo é aquela grade que nós recebemos no decorrer do ano letivo ou seja eu tenho que seguir o currículo, e é em cima do currículo que vou buscar meus objetivos. O currículo, então seria uma grade curricular onde está ali especificado os conteúdos, todo o trabalho e andamento escolar daquele conteúdo.

Professora B: Currículo é maneira de se trabalhar, é o que você segue, é uma linha que direciona a prática.

Professora C: Currículo, entendo que é por exemplo, um caminho a seguir, por exemplo eu tenho uma meta de se chegar no final do ano,

então tenho um currículo que tenho que seguir para eu saber se estar de acordo com o que eu estou trabalhando.

Respondendo esta indagação a orientadora expõe de forma diferente, entendendo o currículo em outro sentido:

No currículo o que temos de diferenciado voltado para a educação do campo é as aulas técnicas agrícolas, onde na zona urbana eles fazem aulas de (PT), que é produção de texto. A única diferença da educação urbana para a educação rural é essa. E os alunos de educação infantil até o 5º ano eles não têm a disciplina de técnicas agrícolas (TA), porém o professor de (TA), ele passa em sala convidando esses alunos para ver o canteiro, e faz uma conversa informal com eles. Aí quando chega lá no 6º ano é que eles terão essa aula de técnicas agrícolas (TA).

Com base nos estudos apresentado no tópico 2.4, o currículo não pode ser definido somente como uma grade de conteúdo a serem ensinados ou mesmo um como caminho a seguir. O currículo vai muito além dessas definições, conforme nos estudos apresentados se entrelaça ao currículo, os conteúdos a serem ensinados, e vivenciados, os conhecimentos que os alunos trazem consigo, que é o currículo implícito, a metodologia do professor em sala de aula e etc. Faz-se necessário aqui reportar-se que currículo é a engrenagem escolar, onde também se encontra a prática pedagógica (SACRISTAN, 2008).

O currículo escolar deve ser e acontecer como um movimento em ação, onde suas definições devem fazer sentido na prática pedagógica e resultar no que Saviani(2005), chama de transmissão e assimilação, pois esse deve ser o seu sentido na teoria em foco. Visto, que para as entrevistadas, o currículo é um caminho a seguir, percebido ainda que os alunos do campo, tem em seu currículo explícito somente a disciplina de técnica agrícolas, visto que essa disciplina é inserida no sexto ano em diante. E a falta de conhecimento de currículo e de seu sentido, acaba por distanciar o propósito da educação do campo e no campo.

Após expostas as falas e análise acima, foi perguntado se o currículo da escola foi criado para os alunos do campo.

Professora A: Esse não, não há propriamente dito um currículo do campo.

Professora B: Eu acredito que não.

Professora C: Não.

Por unanimidade, todas as professoras responderam que o currículo não foi pensado para o campo, e inclusive a coordenadora.

Diante das respostas dos sujeitos da pesquisa, analisa-se que o currículo que está sendo inserido e contemplado aos alunos do campo, é um currículo urbano, tendo somente a disciplina de técnicas agrícola, como diferencial, e a partir do sexto ano. Com isso, se reporta ao tópico 2.2, que conforme explicitado na LDB 9.394/96 no art. 26, rege o currículo deve ter uma base nacional comum e uma parte diversificada para atender as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. A referida lei ainda trata da adaptação curricular nos artigos 23 e 28.

Questiona-se ainda se a disciplina de Técnicas Agrícolas dá conta de contemplar as peculiaridades do e no campo. Não é apenas a inserção de uma disciplina com o nome de “agrícola” que vai fazer a diferença neste contexto, mas sim, todos os professores, juntamente com equipe escolar e comunidade, assumindo os seus papéis, dando lugar de destaque à realidade do campo. Desta forma, cada professor deverá priorizar o conteúdo sistematizado, adaptando-o ao contexto do campo. Dando oportunidade ao aluno para realizar a apropriação e reformulação do conhecimento na prática.

O descaso em não ter um currículo próprio para a campo é explícito, visto que na LDB 9.394/96, está determinado que as escolas complementem em seus currículos as características, as peculiaridades regionais da região onde está inserida. Talvez, a acomodação da secretaria de educação dos municípios ou mesmo das escolas do campo, até os dias atuais não terem a preocupação diante do currículo que está sendo levado para a educação do campo.

Conforme o tópico 2.4, subsidiado pelo caderno de subsídios para a educação do campo, reafirma no mesmo, que a educação voltada para o campo precisa compreender as diversidades do campo, e também dos povos que moram e sobrevivem do campo (BRASIL, 2004). Considerando essa necessidade de adaptação curricular, o currículo atual, baseado nas informações dos pesquisados, não tem levado em consideração todas as características dos sujeitos do campo. Com isso, não valoriza o verdadeiro sentido que deve ter a educação do campo para os povos do campo.

Ao questionar se procuram fazer adequação dos conteúdos que vem na matriz curricular do currículo com a realidade do campo.

Professora A: Com certeza, tudo com acesso, porque muitas vezes você é podado. Você é podado porque não tem como fazer um trabalho totalmente diferenciado. Você tem que ter um conjunto, um grupo que trabalhe com você. Então se não tem a junção da escola, eu adequo aquilo que caiba, que posso fazer.

Professora B: Nós procuramos trabalhar assim, fazendo adaptações, através das realidades deles, porque em casa eles tem os animais né, no caso galinha, porco, vaca e aí a gente usa muito esses termos para trabalhar tentando aproximar ao máximo da realidade deles.

Professora C: Os conteúdos sim, nós estamos na área rural. A gente procura trabalhar mais de acordo com a realidade deles aqui, apesar que nós não tivemos uma formação, mas como já estamos aqui, procuramos trabalhar de acordo com a realidade deles, bem diferente da cidade. Procuramos trabalhar mais com coisas que eles têm na realidade deles, até mesmo quando vai fazer um problema na sala de aula. Se eu vou trabalhar sobre os meios tecnológicos, não, eu vou procurar falar mais do que eles têm na realidade é gado, é porco, é galinha e então quando se vai trabalhar os problemas a gente procura trabalhar de acordo com a realidade.

Ao discutir sobre a adaptação curricular a coordenadora concorda com a fala das professoras, que os mesmos procuram fazer adequações, e ainda na sua fala procura esclarecer como isto acontece.

Na grade curricular é igualzinha à da urbana, a única coisa que o professor diferencia, por exemplo ele vai trabalhar um texto ele procura se um texto que fala sobre as matas, que fala sobre digamos assim é animais, o que você produz aqui. Se tem uma produção de texto é destinado ao campo. Mais dizer assim, lá dentro do currículo está lá é diferenciado ao campo, não existe o que existe é conversa informal do professor em sala de aula né. Meio ambiente nós estamos trabalhando essa semana toda sobre meio ambiente, aí então nós falamos quais são, e eles tem mais argumentos em dizer. Há que na região aparece muitos animais paca, cutia e as crianças da zona urbana não saberiam responder isso, os da zona rural já sabem fazer esta observação, há na minha casa tem muitos passarinhos, já sabem direcionar os nomes destes pássaros, enquanto na zona urbana as crianças não saberiam ainda, dizer o nome dessas aves. E aqui o professor faz este trabalho mais informalmente, mais dizer assim que tem por escrito no planejamento anual, não. Eles adaptam principalmente em língua portuguesa, geografia porque história é história mesmo, porque na oportunidade igual eu falo para os meus professores na oportunidade de falar sobre o campo você vai falar, porque tem a semana do agricultor, tem a semana do meio ambiente e então essas datas temáticas em se trabalha mais voltado ao campo

mais assim no dia a dia, se você abrir um planejamento anual lá não vai estar escrito isso aí não. O professor adapta as falas dele, quando vai fazer um planejamento semanal.

Na fala das entrevistadas percebe-se que as mesmas procuram fazer algumas adaptações, quanto ao alcance e as possibilidades de encaixar as adaptações, visto que o que foi relatado é válido, porém não contempla na sua totalidade o sentido que deve ter o currículo da educação do campo. Nos relatos se atribui datas temáticas que na cidade também existe e é trabalhado no mesmo sentido.

Conforme os estudos apresentados no tópico 2.5, pode-se propor a educação do campo, uma prática de ensino iluminada pela didática para a pedagogia histórico-crítica, seguindo cinco passos estruturados por Gasparin (2002), tendo como alicerce teórico Saviani. Seu primeiro passo o autor denomina de prática social inicial do conteúdo. Embasando neste passo, o professor do campo na sua prática de ensino dentro de sala de aula, deve trabalhar os conteúdos, que venha há instigar e mobilizar o educando do campo, para o mesmo consiga fazer uma relação no conteúdo que irá ser trabalhado em sala de aula e também na sua vida cotidiana. Assim o aluno não sente que o conteúdo é algo distante ou indiferente a sua realidade. O primeiro passo contribui também para que o educador possa identificar o nível de conhecimentos de cada educando e, com isso verificar o que os alunos já e o que precisam saber. (GASPARIN, 2002).

No segundo passo é contemplada a problematização, dentro dos propósitos da didática da pedagogia histórico-crítica na educação do campo, os conteúdos deviriam ser estudados e analisado pela junção dos educadores e tendo como embasamento a prática social do momento histórico atual. Visto que os conteúdos a serem trabalhados tem base comum, mas que deve assumir contornos e especificidades particulares, dos grupos da educação do campo. (GASPARIN, 2002). Assim como no tópico 2.2, no art. 26 da LDB 9.394/96, vem atribuindo que as escolas devem fazer os contornos e, assim elucidando o sentido e as necessidades que deve ter com a educação do campo.

No terceiro passo tem-se a instrumentalização, segundo Gasparin (2002), é o contato que o aluno tem com o conteúdo. Com isso instrumentalização tem por objetivo proporcionar ao educando do campo, que o mesmo consiga fazer assimilação entre os conhecimentos populares com os conhecimentos sistematizados que fazem parte da ciência. Sendo que o educador deve os orientar os educandos na sua

representação mental diante do conteúdo do que está sendo estudado. Sendo que não é qualquer tipo de conteúdo, o mesmo deve propiciar conhecimentos apropriados perante as dificuldades sociais e educacionais dos alunos do campo. Conhecimentos que devem proporcionar a valorização do aprendizado do aluno do campo, enquanto ser em busca de conhecimentos enquanto aluno e cidadão atuante em sociedade.

Analisando os três primeiros passos, o próximo passo só vem acrescentar, se passos anteriores foram sistematizados pelo educador e juntamente com os seus alunos. Esse passo é chamado de catarse, onde o educando já consegue se situar diante das situações propostas nas fases anteriores.

Já a prática social segundo esse mesmo autor, é a afirmação da apreensão do conteúdo, ele toma para si os conhecimentos, e assim, consegue agir com segurança diante das complexidades propostas.

Os embasamentos didáticos elencados pela didática da pedagogia histórico-crítica, na prática de ensino-aprendizagem da escola do campo, iria proporcionar na educação do campo e para o campo um novo sentido educacional. Onde o aluno teria a sua cultura, seus modos de vida, seus conhecimentos, seu contexto social e econômico contextualizado dentro da prática de ensino da escola. Perante esta prática Saviani (2005), chama de “transmissão-assimilação”, no qual o ensino deve almejar ao educando a sua formação humana, que ele possa ser sujeito ativo e participativo de seu aprendizado.

Após todas as falas que envolve o currículo, é indagado sobre qual a concepção teórica de cada entrevistada.

Professora A: Eu não sigo. Por quê? Porque há lacunas. Todas as teorias possuem lacunas. No passado eu seguia porque a Secretaria mandava, depois da minha formação, eu adequo uma teoria junto com a outra, eu pego o de bom de uma para a outra. Muitos professores falam, “Ah! Eu não sigo tradicional”, o livro é todo tradicional, como é que você não segue. Então o que eu pego ali são coisas que eu sei que posso estar adequando nessa pedagogia tradicional e a pedagogia propriamente dita que é a nova, mas o novo também tem suas lacunas. No decorrer de anos de estudo, formei a minha teoria, faço aquilo que acredito que seja bom, não fugindo daquilo que é posto, mas buscando um enquadramento de cada uma, buscando tirar o melhor de cada teoria.

Professora B: Nós trabalhamos construtivismo.

Professora C: Não há, cada um quando vai trabalhar tem uma metodologia diferente. Claro que quando eu fui alfabetizada, a

metodologia era totalmente silábico, quando eu comecei alfabetizar, ainda era o método antigo, o silábico, o tradicional. Hoje não, a gente trabalha no método construtivista, procura trabalhar da melhor forma possível, mais não ensinando mais ba be bi bo bu ou ca co cu. A teoria com a qual estamos trabalhando é uma corrente que está estendendo todo o Brasil e está dando certo.

No tocante a pergunta a coordenadora relatou uma teoria diferente das professoras, que segue assim.

A teoria é, nós temos nosso P.P.P (Projeto Político Pedagógico da Escola) que fala sobre uma educação voltada pro campo, porém lá diz também que nós não temos a formação, fazemos essa adaptação em relação a textos. Poucas coisas conseguimos adaptar. Outra teoria é sobre o Regimento Escolar que também temos que fazer essa adaptação. Então, o P.P.P e o Regimento Escolar são os únicos documentos de embasamentos teóricos para que a gente faça nosso Planejamento Anual, tendo como auxílio os PCNS.

Diante das falas, percebe uma confusão entre teorias pedagógicas e metodologia de ensino. Talvez, o fato da escola não ter um foco teórico pedagógico, definido pelos sujeitos entrevistados, acaba por deteriorar, ainda mais o ensino que está sendo levado para a população do campo.

Conforme os estudos expostos na pesquisa, com base no exposto no tópico 2.5, Saviani (2005), vem defendendo em sua teoria, propósitos educacionais para uma educação comprometida com a formação do educando nos espaços e tempos escolares.

A organização escolar, sob a luz da pedagogia histórico-crítica, deve deixar de ser omissa, procurar ter autonomia diante do currículo escolar, conforme Saviani disse tem que buscar, reformular, direcionar e com isso, tomar o compromisso da educação do campo para si. Pois, é criando caminhos que poderá chegar ao objetivo almejado de educação para os povos campo. E a mudança deve partir da escola e de seus agentes escolares.

Buscando abordar o tema sobre o compromisso da escola com os sujeitos do campo questionou-se as professoras e coordenadora o seguinte: para você qual é o papel da escola do campo, enquanto formadora?

Professora A: A população da zona rural está praticamente evadida. A grande culpa disso está dentro da escola, ela não prepara o homem

do campo, ela retira o homem do campo. Hoje, percebemos dentro das famílias da área rural que temos mais crianças, pré-adolescentes, seus pais e idosos. Porque? Estão todos na cidade para poder buscar conhecimento. Então a grande culpa disso é da escola do campo, porque ela não é preparada para receber, formar e transformar esse aluno num homem do campo, ao contrário, faz com que ele evada para a cidade. O que tenho percebido, ao longo dos anos, é que a própria escola é quem exclui o homem do campo. Numa escola como essa, por exemplo, tanto nas aulas integrais, como no Mais Educação, vimos que o currículo é urbano, não é do campo, não há nenhuma oficina que vise trabalhar o ser no campo realmente, como deve ser, buscando melhoria no seu plantio, na sua produção, isso não se faz, mas deveria ser feito. O homem do campo tinha que ser preparado dentro da própria escola, mas ele não é. Então ela é exclusiva e não prepara o cidadão para isso. Os jovens saem, porque não têm rentabilidade e não tendo renda, ele sai para fazer uma faculdade e por lá ele fica, lá se casa e aí a família perde.

Professora B: Nossa! Difícil! Você trabalhar o conteúdo e trabalhar a formação pessoal do aluno é complicado, porque assim a família está passando a responsabilidade para escola. Nós temos que trabalhar essa formação pessoal no aluno e às vezes se torna complicado, porque a família não é aquela família presente. Não vejo a maioria dos pais presentes na escola. O certo é a escola e a família andarem juntas, se isso não acontece, então eu sinto uma falta de interesse na família em acompanhar o desenvolvimento dos filhos.

Professora C: Acredito que o papel do professor é orientar esses alunos do campo a não irem embora, pois não é porque eles estão aqui no campo que devem se sentir menos do que os que estão na cidade. Orientá-los eles para que estudem no campo e permaneçam aqui, até porque se todos que estudarem aqui resolverem ir para a cidade, como vai ficar o campo? Vai ficar uma defasagem. Então a gente procura orientar assim, você está aqui no sítio tem capacidade de ser um fazendeiro, ter uma boa vida assim como na cidade, isto depende do querer de cada um, é estudar para adquirir suas coisas, porque aqui no campo dá pra gente ter as coisas. O papel da escola é preparar o aluno pra ele permanecer aqui no campo e não ir embora para a cidade. Claro que existem aqueles casos que não tem como o aluno ficar por causa da formação futuramente, ele depende do serviço lá. Mas tem muitos casos em que o aluno não tem ideia de ir pra cidade porque aqui ele pode viver muito bem, assim como na cidade.

Expondo sobre o papel da escola e dos educadores sobre o tema indagado acima, a coordenadora diz.

Se formos ver, a escola tem um papel muito amplo, mas o que nós esperamos enquanto escola, é formar cidadãos, pessoas que saibam se comportar no meio social. As crianças que moram na zona rural têm um convívio social, então eu, enquanto professora, tenho que levar também informação para meu aluno em relação ao meio social

em que ele vive. Às vezes o professor fala que há mal aluno, que este aluno tem dificuldade em se expressar, mas eu enquanto formadora, professora e escola tenho que levar informação para esse meu aluno, informar-lhe de que ele não pode ser dessa forma, se não que tipo de cidadão ele será, cidadão que não abre a boca, que aceita tudo. Falar que todo mundo aceita tudo é uma coisa, mas você tem sua opinião. Se o aluno quiser morar aqui no campo é um direito dele, tem que ser apoiado, se quiser ir pra cidade, eu também tenho que apoiar. Não posso dizer para ele que ele tem que permanecer aqui no campo. Não, tenho que mostrar os dois lados pra ele. Temos que formar perfil do aluno mostrando os dois lados do campo.

Conforme as falas dos sujeitos da pesquisa, no tocante, do papel da escola enquanto formadora, é percebido pontos interessantes a serem observados. Sendo assim, é percebido na fala da professora A, uma visão real do que está acontecendo no campo, em vista que esta professora reside no campo. Sendo assim, ela vê e presencia a evasão da população jovem para cidade. Com isso, ela declara que a escola não está cumprindo com o papel de educação para os povos do campo, não está criando caminhos de alternativas para que se permaneçam e sobrevivam do campo. Ao analisar o tópico 2.3, observa que a escola do campo deve possibilitar aos seus sujeitos uma educação que valorize as suas diversidades e que contribua em conhecimentos, criando também alternativas para que o aluno, enquanto cidadão do campo, possa ter condições de viver do e no campo com dignidade ou em qualquer lugar que desejar. Condições econômicas, sociais e culturais (BRASIL, 2004). Se a escola omite o seu verdadeiro compromisso que deve ter com a educação do campo, estará contribuindo cada vez mais com a evasão rural. Pois se não cria alternativas, passa a omitir.

Atribuindo ainda as falas, percebe que o comprometimento do professor deve ir além de orientar, para o aluno não ir embora do campo para a cidade. O comprometimento para com a educação deve buscar propostas pedagógicas que seja capaz de atender as diversidades e as peculiaridades do campo. E com isso, contribuir para a realização dos sonhos, e metas de vidas desses cidadãos (CALDART, 2012).

A educação do campo deve ser um projeto que vá além do simples fato de dar aula ou falar que a escola deve ser formadora ou mesmo de formar pessoas que saibam se comportar no meio social ou mesmo que tenha sua opinião. O termo educação do campo que tanto foi defendido ao longo desse trabalho ficou evidente pela legislação, pela contribuição teórica de todos os autores identificados na

pesquisa que vem defendendo a educação do campo deve ser muito mais do que se identificou-se em falas dos sujeitos entrevistados.

A escola deve reformular juntamente com a participação de toda a comunidade escolar, buscar uma educação que vem a andar de mãos dadas com os interesses de toda a classe trabalhadora que no campo reside. Referindo ao tópico 2.5, analisa-se que a educação deve ser um projeto pedagógico educacional voltado aos interesses destes povos, onde o saber sistematizados venha a se resultar em transmissão-assimilação, como propõe Saviani (2005).

Contribuir para esta formação é também questionar as propostas do currículo que está sendo imposto ao campo, ou seja, o modelo de educação que está sendo oferecido a essa população, é percebido no tópico 2.4, que no currículo é englobado conhecimentos, práticas, metodologias, conteúdos e etc. Com isso, o currículo voltado para a população do campo deve ter sua base comum, como determina na LDB 9.394/96. Porém deve estar comprometido com os contornos e necessidades do povo do campo, visto, que são sujeitos que tem identidades, culturas, histórias, modos de vida econômica e sociais. E esses contornos devem ser acrescentados e vivenciados nos espaços e tempo escolares no currículo do campo.

4.3 Dialogando com os alunos

Esse último roteiro de entrevista foi realizado com cinco alunos do 5º ano, e os mesmos foram escolhidos pela coordenadora pedagógica. Foram entrevistados em grupo.

O início da entrevista foi exposto do que se tratava o fundamento da pesquisa. A primeira pergunta feita aos alunos foi para identificar, há quanto tempo estudam nesta escola. Por unanimidade responderam que sempre estudaram na escola.

Continuando o roteiro de entrevista, foi questionado se eles gostam de estudar nesta escola. Ao passo que todos responderam que gostavam. Continuando a entrevista, questionou também o seguinte, você acredita que a escola do campo está possibilitando melhores condições de ensino. No tocante, a esta indagação os alunos responderam que acreditam que a escola do campo esta sim cumprindo com o seu papel de educadora.

Dando ênfase sobre o ensino do campo, indagou-se, para você o ensino da cidade é melhor que o ensino o campo? Atribuindo a esta indagação alguns, alunos responderam:

Aluna B2: Não, eu acho que o ensino do campo é melhor porque a gente aprende mais, aprende melhor no campo do que lá na cidade. Muita coisa diferente que não pode aprender na cidade, a gente aprende aqui. O ensino do campo é melhor, porque lá na cidade eu acho que não ensina mexer na horta, nas coisas da agricultura.

Aluno C3: É melhor aqui do que lá.

Aluna D4: Não.

De acordo com as falas, observa-se que os alunos afirmam que o ensino do campo é superior do ensino da cidade, visto que, para eles o ensino do campo contempla mexer na horta. E isso, passa a ser o diferencial e, ainda pode se analisar que os alunos não têm conhecimento do currículo que está sendo levado a eles, visto que é o mesmo modelo do currículo da realidade urbana. Diante disto, se tivessem conhecimento do modelo de educação que está sendo implantado no campo, teria outro ponto de vista. Percebe-se que para eles o ensino é melhor pois, a escola os atende no campo ou por não conhecer outra realidade de ensino, eles não têm o conhecimento de outro modelo de educação para fazer esta comparação. E dizer isso e isso precisa melhorar.

Após a fala acima é questionado o seguinte, você acreditava que os professores são bem capacitados para trabalhar com os alunos campo?

Aluna B: Sim claro, porque os professores mesmo falam as vezes, elas falam bem assim, se vocês acham difícil o que vocês estão fazendo aqui na escola é porque a gente estuda também, a gente também faz o que vocês estão fazendo e ainda muito diferente e muito mais. Os conteúdos que eles passam estão ajudando, porque estão ensinando.

Perante a esta fala, é como foi analisado na questão anterior, os alunos não têm conhecimento de outra realidade de ensino. Os professores que forem ensiná-los terá sempre a imagem de um bom professor e possuidor dos conhecimentos e que sempre tem razão no que fala.

Prosseguindo a entrevista, o próximo, tópico do questionário quis saber se os conteúdos curriculares trabalhados pela escola estão beneficiando a realidade vivenciada pelos alunos campo?

Diante da interrogativa, novamente só a aluna B2, se pronunciou, “Sim, porque o que a gente está aprendendo aqui na escola um dia a gente vai precisar no futuro”.

Dando atribuição a fala desta aluna, percebe-se um contentamento em relação ao que a escola do campo está lhes oferecendo. Talvez pelo fato da escola passar a informação de ensino excelente, acaba por fazer com que os alunos fiquem alienados a ela, tendo a ideia de que a escola enquanto provedora de ensino é perfeita. E com isso, ficam com a ideia do que está sendo contemplado no ensino está de acordo com suas realidades, suas peculiaridades, culturas, e modos de vida, enquanto aluno do que vivem e sobrevivem e do campo.

Destrinchando o questionário quis saber novamente: você pretende permanecer morando no campo quando for mais velho. Novamente só aluna B2 completou:

Eu pretendo, porque meu pai falou que ele não pretende mudar do campo e eu quero trabalhar no campo também. Meu avô, por parte da minha mãe, me deu uma criação quando eu era bem pequeninha e agora eu já tenho cinco cabeças de gado. Então pretendo estudar e permanecer aqui.

Analisando a fala, observa-se que a aluna quer permanecer morando no campo, porque ela tem um motivo que é o gado que já tem. Então, é intrigante verificar que a escola enquanto formadora não está buscando possibilidades de ensino para fazer com que o aluno queira permanecer no campo através das possibilidades de vidas econômicas e sociais com dignidade. E enquanto provedora de ensino-aprendizagem seu papel é criar caminhos e não apenas direcionar caminhos que os alunos devem seguir, porque bem diferente um do outro.

O próximo eixo do questionário visou saber: você acredita que a escola está preparando o aluno para ter sucesso na vida vivendo no campo. Aluno C3 “Sim, é educativo; Aluna A1 “Porque aqui é melhor e eles ensinam muito, o professor que deu aula pra nós agora, pega muito no pé e isso aí nós vamos ter para nosso futuro”.

Observando as falas acima, fica a preocupação, se o fato do professor ser muito rígido, possibilitará um futuro melhor para esses alunos, os mesmos necessitam de professores durões ou de professores comprometidos e com formação pedagógica

voltada para atender a educação do campo. Acredita-se, que com base no trabalho, que o professor deve ter formação específica e ser comprometido. E assim sendo, vai estar contribuindo para que o aluno possa ter sucesso vivendo no campo, com isso, estará criando caminhos de possibilidade para que o aluno enquanto cidadão tem a autonomia que possa viver no campo com dignidade, como já frisado.

Na questão a frente, quis saber o seguinte dos alunos, se você pudesse propor melhorias no ensino na educação do campo, o que sugeria. Por unanimidade todos responderam que não precisavam mudar nada, pois do jeito é, já está bom. Eis aquela questão já relatada, que dá a impressão que a escola do campo é perfeita para os alunos. Como ela pode ser perfeita se o currículo que trabalhado com eles é um currículo urbano, os professores não têm uma formação voltada para atender as suas realidades, as peculiaridades do contexto do campo.

Diante disto, a escola, enquanto formadora, deveria sentar com seus alunos e mostrar para eles a realidade do que está sendo levado ao ensino do campo. Fazer com eles possam se situar e perceber que o ensino que está sendo lhes oferecido poderia ser melhor. O aluno do campo deveria ter esse senso crítico, diante do modelo de educação implantado, para que pudesse exigir uma educação que favorecesse a formação integral dos mesmos. Mas fica o legado, se não tem conhecimento do que deve ser, então está bom.

Quanto à participação na vida escolar, perguntou-se aos alunos se os pais e eles já participaram das decisões tomadas pela escola e se são convidados pela escola.

Aluna A1: Minha mãe só vem quando o professor chama e dia de reunião. A professora já chamou ela essa semana.

Aluna B2: Meu pai não vem, minha vó de vez em quando. Quando eu falo bem assim, vó é muito importante é melhor você ir, pode ser alguma coisa interessante, aí ela vem.

Aluno C3: Minha mãe participa, meu pai nunca vem. A minha mãe só vem quando precisa, quando é importante mesmo, se for reunião para falar de problemas da escola e não de alunos, ela não vem não.

Aluna A4: Minha mãe só vai se as outras mães forem, ela nunca vem sozinha.

Aluna E5: Às vezes minha madrasta vem com o meu pai.

Analisando as falas percebe-se que os pais participam, mas não com frequência e totalidade ou mesmo com o comprometimento que devem ter na participação da vida escolar dos seus filhos. Vistos que são sujeitos que devem ter participação atuante nas decisões tomadas, quanto também na participação de seus filhos.

Continuando a entrevista foi questionado, quais são os problemas que você vivencia no seu dia a dia na sua escola.

Conforme a fala da aluna B2, caracteriza em “Problemas em perder o ônibus, o motorista só passa correndo. E também, a escola passou por uma reforma, só que os alunos deveriam colaborar, mal pintou e já está toda suja”. Percebe-se que o fato de perder o ônibus está relacionado devido o mesmo passar um pouco mais cedo do que de costume, ou o período chuvoso, onde as residências não são tão próximas das estradas, o que dificulta chegar até o ponto de parada do ônibus.

O foco a seguir é saber, quais são os espaços utilizados pela escola além da sala de aula.

Aluna B: A quadra e o espaço na horta, apenas para arrumar as plantinhas da agricultura que nós estamos fazendo na horta.

Aluno C: Nossos problemas de matemática aqui são todos feitos no caderno, todos explicados ou então no espaço do desenho no caderno, nunca saímos da sala de aula.

Todos: Nunca nos levaram para resolver atividades fora do espaço da escola.

No tocante a esta questão, percebe-se que as práticas pedagógicas relacionadas aos conteúdos não ultrapassam as paredes da sala de aula. Diante a essa situação, as professoras quando entrevistadas responderam que fazem adaptações nos conteúdos. Porém, vale acrescentar que nas adaptações dos conteúdos curriculares para os alunos do campo também devem incluir atividades fora do ambiente da sala, voltadas ao contexto educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os avanços identificados sobre a educação do campo, após considerações prévias neste trabalho foram as bases legais, como a LDB 9.394/96, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, (Resolução CNE/CEB 1/2002), sendo reestruturada pela Resolução Nº 2 de abril de 2008, e o caderno de subsídios que propõe referências para uma política nacional de educação do campo.

Os estudos de cunho teórico, contribuem de forma direta e indireta para a inserção de uma educação do campo e para o campo. Trazendo à tona a necessidade de investimento em pesquisas, para que assim, possa ser colocado em prática o que determina a legislação para a educação desses povos.

Na pesquisa de campo, constatou-se que a realidade da educação do campo não avançou aos passos da legislação. É visível que a escola do campo, não vem cumprindo com seu papel de escola do campo. Uma vez que os educandos são submetidos a um currículo urbano, e com isso, está desconsiderando todo o contexto histórico e atual que envolve o campo e os povos do campo. Diante de todo esse retrocesso para com a educação destes povos, é visível a dívida educacional. Sendo que por muito tempo foram excluídos do direito a educação e quando passaram a ter, a mesma não contemplava a realidade dos mesmos, situação que continua nos dias atuais. Não se quer aqui procurar culpados, mas constata-se que deve ser um trabalho em equipe, uma vez que os docentes apresentam não ter formação específica para trabalhar essa realidade, fazem sim uma adaptação curricular da forma que acreditam.

A possibilidade de trabalhar a teoria histórico-crítica na educação do campo possibilitaria novos horizontes educacionais para estes povos que tem suas identidades próprias. Na contribuição de Saviani, através da sua teoria pedagógica, deve levar em consideração todo o contexto do aluno e do meio onde vive. Diante da prática de ensino, o mesmo deve ser contextualizado e com isso, fazendo sentido ao conhecimento do aluno. Neste processo deve-se possibilitar que o aluno seja sujeito ativo e participativo de seu aprendizado, aprendizado este que deve remeter no processo de transmissão-assimilação. Contribuindo ao aluno do campo a sua autonomia enquanto cidadão atuante na sociedade. Que através desta prática de ensino, possa criar no campo alternativas de vidas, tanto sociais, quanto econômicas, para que aluno permaneça vivendo no campo com dignidade.

A aprendizagem adquirida pela pesquisadora, foi perceber que o modelo de educação que está sendo levado para população do campo, está longe do ideal, como estabelecido nas bases legais que regem a educação do campo. Com isso, percebe-se a urgência de formações direcionadas para o professor e também para toda equipe escolar que atua no campo.

Sugere-se que para acontecer a educação do campo e para o campo, é necessário obedecer o que regem as bases legais para este público. E, passar buscar sempre embasamentos teóricos em autores que contribuem para o projeto de educação do campo. E finalizando com uma a educação que contemple um currículo que valorize os contornos da realidade da população do campo.

REFERÊNCIA

BRANDÃO, Elias Canuto; FERREIRA, Fabiano de Jesus. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. In: **Revista Eletrônica de Educação**. Ano V. N°. 09, jul./dez. 2011. Disponível em <[Http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413_546_publipg](http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413_546_publipg)>. Acesso em 05 de mai. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** : Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Distrito Federal: MEC, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 04 de jan. 2014.

_____. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**: diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, DF: Ministério da educação, 2002. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/index.php?>>. Acesso em 15 de jan. 2014.

_____. **Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008**: estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, Brasília-DF: Ministério da Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf> Acesso em 15 de mar. 2014.

_____. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília – DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004. Disponível em: <<http://www.red-ler.org/referencias-educacao-campo.pdf>> Acesso em: 05/05/2014.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 11.947, de 16 de Junho de 2009**: [diretrizes da alimentação escolar]. Brasília-DF: Congresso Nacional, 2009. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm>. Acesso em 27 de mar. 2014.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v.3, n.1, p.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1/articles/roseli2.pdf>> Acesso em 05 de mai. 2014.

_____. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. In: **Estudos Avançados**, São Paulo, vol.15, nº.43 Set./Dez. 2001 – ISSN 0103-4014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300016> Acesso em 18 de jun. 2014.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete(Org). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF:

Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. Brasília, 2002. Disponível em: <www.ufrb.edu.br/educampo/component/.../86-vol.campo/download>. Acesso em 10 de jan. 2014.

CALDART, S. Roseli (Org.) et al. **Dicionário da educação do campo**. Expressão Popular: Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.acervo.epsjv.fiocruz.br/beb/textocompleto/011000>>. Acesso em 27 de abr. 2014.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JOSÉ DE ANCHIETA. **Projeto Político Pedagógico**. Ariquemes: [s.n.], 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete(Org). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. Brasília, 2002.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histor-critica**. Campinas, SP: Autores, 2002.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete(Org). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em <portal.do.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag1.pdf>. Acesso em 21 de abr. 2014.

MACHADO, Vitor. **Dilemas e perspectivas da educação em assentamento rural – Sumaré – SP**. Campinas-SP: Universidade Estadual de Campinas, 2008. (Tese de Doutorado, Faculdade de Educação). Disponível em:<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000438244>> acesso em 22 de mar. 2014.

MARIALVA, Maria Elcineide de Albuquerque. **PRONERA: a política pública na educação de assentados (as) da reforma agrária**. Campinas, SP: [s.n.], 2011.(Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação) Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?>> Acesso em 20 de fev. de 2014.

NASCIMENTO. C. Godoy do. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO**. Campinas, SP: [s.n.], 2005. (Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação). Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/2005%20CLAUDEMIR%20GODOY.pdf>>. Acesso em 22 de dez. 2013.

NETO, Luiz Bezerra; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Aspectos da educação rural no Brasil, frente aos desafios educacionais propostos pelo MST. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.26, p.130 –143, jun. 2007 - ISSN: 1676-2584. Disponível em : <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/26/art08_26.pdf> . Acesso em 18 de jun. 2014.

NETO, A. Shigunov; MACIEL, L. S. Bormoura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. In: **Educar em Revista**, Curitiba, N°. 31 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104->>. Acesso em 26 de nov. 2013.

ROCHA, S. H. Ximenes; COLARES, M. I. Souza. A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas: na contramão da legislação. UFOPA/UNIR. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n°50 (especial), p.90-98, maio 2013, p. 4 – ISSN: 1676 – 258. Disponível em: <[HTTP://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view](http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view)> Acesso em 08 de abr. 2014.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANTOS, C. E. FÉLIX dos. **Federal Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo**. Salvador: UFBA, 2011. (Tese (Doutorado) – Universidade da Bahia. Faculdade de Educação).

SAVIANI, Dermeval. Marxismo e pedagogia. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 16-27, abr2011 - ISSN: 1676-2584. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art02_41e.pdf>. Acesso em 20 de jun. 2014.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9° ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega (Org.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador: UFBA, 2010. Disponível em: <[file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/caderno%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/caderno%20(2).pdf)> . Acesso em 24 de mar. 2014.

TRANZILO, Paulo José Riela. **Contribuição teóricas para a formação de professores do campo**. Salvador: UFBA, 2008. (Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação). Disponível em <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11850/Dissertação%20Paulo%20Tranzilo.pdf>>. Acesso em 10 de abr. 2014.

WINK, Ingrid et al. **O marxismo educativo dos movimentos sociais**. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO/MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA, 5., 2011, Florianópolis: UFSC, 2011. Disponível em: <http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_06/e06d_t004.pdf>. Acesso em 18 de jun. 2014.

APÊNDICE1

Questionário para os técnicos que acompanham as escolas do campo

1- Como é adotado o currículo escrito para as escolas do campo?

2-Como acontecem o calendário escolar para as escolas do campo?

APÊNDICE 2

Questionário para as professores e coordenadora da escola

1. Você recebeu formação para trabalhar na escola do campo?

2. Participa de programa de formação continuada? Quais?

3. Esses programas priorizam a educação do campo?

4. Qual o tempo de atuação na escola do campo?

5. Quais são suas dificuldades para trabalhar com os alunos do campo?

6. O que é currículo para você?

7. O currículo da escola foi criado para os alunos do campo?

8. Você procura fazer adequação dos conteúdos que vem na grade curricular do

9. Qual a sua concepção teórica

10.Para você qual é o papel da escola do campo, enquanto formadora?

APÊNDICE 3

Questionário para os alunos do 5ºano

1-Há quanto tempo estuda nesta escola?

2-Você gosta de estudar nesta escola? porque?

3-Você acredita que a escola do campo está possibilitando melhores condições de ensino?

4-Para você o ensino da cidade é melhor que o ensino o campo? porque?

5-Voce acredita que os professores são bem capacitados para trabalhar com os alunos campo? porque?

- 6- Os conteúdos curriculares trabalhados pela escola estão beneficiando a realidade vivenciada pelos alunos campo? como?
- 7- Você pretende permanecer morando no campo quando for mais velho? porque?
- 8- Você acredita que a escola está preparando o aluno para ter sucesso na vida vivendo no campo? porque?
- 9- Se você pudesse propor melhorias no ensino na educação do campo, o que sugeria?
- 10- Seus pais e vocês participaram das decisões tomadas pela escola? eles são convidados pela escola?
- 11- Quais são os problemas que você vivencia no seu dia a dia na sua escola?
- 12- Quais são os espaços utilizados pela escola além da sala de aula?